



# **SAPIENS**

## La Salle

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



**SAPIENS 2023**

**V. 1**

**Reitor**

Dr. Cledes Antonio Casagrande

**Vice-Reitor**

Me. Euclides Fabio Casagrande

**Pró-Reitor de Administração**

Vítor Augusto Costa Benites

**Pró-Reitor Acadêmico**

Dr. Márcio Michel

**Diretora de Graduação**

Dra. Cristiele Magalhães Ribeiro

**Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação Strictu Sensu**

Me. Cássio Cassel

**Marketing e Relacionamento**

Jean Nunes Dorgan

**Comitê organizador**

Dra. Juliana da Silva – Proponente

Dr. Cledes Antonio Casagrande

Dra. Cristiele Magalhães Ribeiro

Dra. Ingridi Vargas Bortolaso

Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa

Dra. Moana Meinhardt

Dr. Alexandre Knop

Dra. Camila Bolzan de Campos

Dra. Vanessa Amaral Prestes

Dra. Fernanda Rabaioli da Silva

Dr. Rafael Zanin

Dra. Hildegard Susana Jung

Dra. Cleusa Maria Gomes Graebin

Dra. Renata Almeida da Costa

Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan

Me. Cassio Cassel

Me. Lubianca Motta

Dr. Mozart Lemos de Siqueira

Dra. Carina de Araújo

Dr. Henrique Guths

Dr. Mauricio Pereira Almerão

Dra. Ana Leticia Garcia

Dra. Paula Rohr

Dra. Jaqueline Nascimento Picada

Dra. Daiana Dalberto

**Comitê Científico**

Dr. Antônio Carlos Wolkmer

Dra. Paula Rohr

Dra. Jaqueline Nascimento Picada

Me. Pedro de Conto

Dr. Cleber Gibbon Ratto

Dra. Fernanda Rabaioli da Silva

Dr. Gilberto Ferreira da Silva

Dra. Juliana da Silva

Dr. Marcio Manozzo Boniatti

Dr. Paulo Fossatti

Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan

Dra. Ingridi Vargas Bortolaso

Dra. Lidiane Isabel Filippin

Dra. Liciane Fernandes Medeiros

Dr. Thiago Costa Lisboa

Dra. Hildegard Susana Jung

Dr. José Alberto Antunes de Miranda

Dra. Ana Leticia Garcia

Dra. Daiana Dalberto

Dra. Helen Rosa

Esp. Alice Almeida

Me. Ítalo Galeazzi

Me. Josiane Andréia da Costa

Me. Cristiane Duarte de Arruda

Me. Patrícia Coelho Motta de Souza

Dra. Sonara Lúcia Estima

Dr. Patrick da Silveira Gonçalves

Me. Isabel Cristina da Silva Azeredo

Dr. Diógenes Vicente Hassan Ribeiro

Me. Guilherme Bertotto Barth

Dra. Michelle Bertoglio Clos

Dra. Moana Meinhardt

**Instituições envolvidas na Organização e Apoio**

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

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

PPG Educação (PPGEDU; Universidade La Salle);

PPG Direito (PPGD; Universidade La Salle);

PPG Biologia Celular e Molecular Aplicada à Saúde (PPFBioSaúde, ULBRA);  
Associação Brasileira de Mutagênese e Genômica Ambiental (MutaGen Brasil);

Asociación Latinoamericana de Mutagénesis, Carcinogénesis Y Teratogénesis Ambiental (ALAMCTA).

**Realização**

Setor de Eventos

Universidade La Salle

**Organização**

Moana Meinhardt

**Diagramação**

Michele P. Dall Agnol de Oliveira

Paula Maria de Araújo Faccin



Contato

Telefone: (51) 3476.8770

E-mail: sapiens@unilasalle.edu.br

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

Moana Meinhardt  
Organizadora

Anais

# SAPIENS 2023

V. 1

De 23 a 28 de outubro de 2023  
Canoas – RS – Brasil

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

U58 Universidade La Salle. Semana Acadêmica (2. : 2023 : Canoas, RS).  
SAPIENS [recurso eletrônico] : Semana Acadêmica de Pesquisa,  
Inovação e Extensão : Volume 1. [Organização Moana Meinhardt] – Dado  
eletrônicos – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2024.

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

ISBN: 978-65-5441-103-5

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

CDU: 001.891(063)

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

# Apresentação

A Semana Acadêmica de Pesquisa Inovação e Extensão - SAPIENS se constitui em um ambiente fluído de compartilhamento de conhecimento, experiências, ideias, pesquisas e construção de soluções para problemas reais, fomentando a formação do pensamento crítico e reflexivo, voltado para uma atuação inovadora, sustentável e responsável em prol do benefício de nossa comunidade. Aproxima a Universidade da comunidade regional e do mundo do trabalho, promovendo encontros, debates, troca de conhecimentos, referentes aos contextos, temas e questões que perpassam nossa sociedade.

A SAPIENS La Salle, aconteceu de 23 a 28 de outubro de 2023, ocupando os diversos espaços da Universidade que foram ocupados por estudantes de todos os níveis de ensino, professores, visitantes, convidados, parceiros e membros da comunidade em geral, que participaram das inúmeras atividades propostas.

Dentre as atividades destacam-se os eventos científicos que integram a SAPIENS: Mostra de Iniciação Científica, Consórcio Doutoral, Encontro de Práticas Pedagógicas na Educação Básica, Mostra de Extensão e Fórum de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

O Fórum de Pós-graduação *Stricto Sensu* destina-se a estudantes e egressos de cursos de mestrado e doutorado da Universidade La Salle e de outras instituições de ensino, os quais têm a oportunidade de apresentarem seus trabalhos e pesquisas, compartilhando resultados de seus estudos. Na edição de 2023, o Fórum de Pós-graduação *Stricto Sensu* contou com cento e dois trabalhos submetidos.

O presente e-book contempla quarenta e um trabalhos completos apresentados na edição 2023 do Fórum de Pós-graduação *Stricto Sensu*, abrangendo estudos e pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, contemplando diferentes percursos metodológicos e objetos de pesquisa.

Boa leitura!

Moana Meinhardt

# Sumário

## Fórum de Pós-graduação *Stricto Sensu*

Estratégias de leitura em plataformas educacionais: uma análise cultural do Podcast #41: histórias de leitura, com Rita Von Hunty, da Árvore Livros .....	13
<i>Aline Duarte e Gisele Massola</i>	
A práxis educativa em contextos de vulnerabilidade social .....	28
<i>Ângela Maria Dias Flério e Cleber Gibbon Ratto</i>	
Primeiras percepções do Programa Bilíngue We Are La Salle: desafios e perspectivas no ensino de língua inglesa no contexto brasileiro .....	40
<i>Angélica Hackenhaar Riechert</i>	
Contributos da gestão pedagógica para a efetividade do direito à alfabetização .....	52
<i>Celisa Oliveira Duarte Ferreira e Dirleia Fanfa Sarmento</i>	
(Des)continuidades das políticas públicas para a efetividade do Direito à Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.....	63
<i>Vanessa Sabrina Witter Dutra e Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
Tecnologias digitais da informação e comunicação, humanidades digitais e o ensino médio .....	78
<i>Fernanda Cristina Brenner e Fabrício Pontin</i>	
A importância do desenvolvimento da inteligência emocional para o rendimento escolar e para a formação humanística dos alunos do ensino fundamental e médio .....	87
<i>Gilbernilson Oliveira da Silva</i>	
A Importância da educação em Direitos Humanos para a promoção da paz nas escolas ..	104
<i>Glauce Stumpf, Jacson Gross, Denise Regina Quaresma da Silva e Daniela Mesquita Leutchuk de Cademartori</i>	
Quebrando estereótipos da idade com a educação empreendedora.....	122
<i>Idio Fridolino Altmann, Louise de Quadros da Silva, Ingridi Vargas Bortolaso e Paulo Fossatti</i>	
Educação empreendedora na educação básica e os sonhos juvenis .....	134
<i>Tatiani Prestes Soares e Paulo Fossatti</i>	
O desenvolvimento dos multiletramentos: uma proposta com a tela interativa em uma turma de 5º ano.....	143
<i>Luciane Priori Monteiro e Luciana Backes</i>	



Educação, Tecnologias Digitais e BNCC: desafios para a prática pedagógica.....	155
<i>Marlete Teresinha Gut, Clede Antonio Casagrande e Fabrício Pontin</i>	
Ludicidade no primeiro ano do ensino fundamental.....	172
<i>Silmara Coelho e Hildegard Susana Jung</i>	
A prática autoral da narrativa literária por estudantes de uma escola municipal em Canoas/RS.....	185
<i>Vanessa Just Blanco e Luciana Backes</i>	
Contributos da Comissão Própria de Avaliação para a qualidade educacional no ensino superior.....	200
<i>Carla Janaina Teixeira e Jardelino Menegat</i>	
Residência pedagógica: contribuições para a formação inicial de professores.....	212
<i>Carmen Maria Farias de Castro e Moana Meinhardt</i>	
Os diferentes desafios do cotidiano escolar e as conexões com a formação inicial de professores.....	226
<i>Priscilla Rosa e Moana Meinhardt</i>	
Effectuation no desenvolvimento da cultura empreendedora universitária.....	240
<i>Charlene Bitencourt Soster Luz e Paulo Fossatti</i>	
A modelagem de processos como estratégia no planejamento de cursos de graduação na modalidade a distância.....	251
<i>Cristiane Pozzebom, Douglas Vaz e Paulo Fossatti</i>	
O Direito à Educação do público-alvo da educação especial.....	264
<i>Jocelaine dos Santos Luongo e Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
A temática indígena no 5º Ano do Ensino Fundamental: memórias docentes e práticas interdisciplinares.....	278
<i>Marilene Lenz Correa e Rute Henrique da Silva Ferreira</i>	
Contribuições e desafios para a aprendizagem profissional de jovens com deficiência intelectual no mundo do trabalho: uma pesquisa documental na Fundação o Pão dos Pobres de Santo Antônio.....	291
<i>Marília de Moura Silva e Ingridi Vargas Bortolaso</i>	
Práticas educativas e culturas indígenas: um projeto de trabalho interdisciplinar e intercultural no ensino fundamental.....	301
<i>Rosana Patricia Mattos da Silva Cardoso e Clede Antônio Casagrande</i>	

O Direito à Educação de Crianças e Adolescentes com o transtorno do espectro autista: uma abordagem sobre os dispositivos legais nacionais .....	320
<i>Iohanna Deckmann e Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
Ensino Remoto Emergencial: impactos nas Práticas de Leitura entre Crianças no Ensino Fundamental .....	332
<i>Simone Kniphoff Thomas e Fabrício Pontin</i>	
Impactos do trabalho remoto na vida profissional e pessoal de educadores da escola pública .....	345
<i>Tatiana das Chagas Bezerra Mendes e Ana Flávia de Moraes Moraes</i>	
Reconstruindo o ensino pós-pandemia: adaptações, inovações e reflexões no contexto do ensino de artes.....	369
<i>Jenifer Pereira e Fabrício Pontin</i>	
A disciplina de ensino religioso como aliada ao debate de gêneros e sexualidade: um estudo de caso nos anos finais do ensino fundamental .....	389
<i>Cristiane Rollsing Teixeira e Denise Regina Quaresma da Silva</i>	
Espaço e tempo em movimento: a participação das crianças no cotidiano da educação infantil: uma abordagem etnográfica a partir dos estudos culturais em educação .....	400
<i>Gabriele da Fonseca Basso Castro e Graziela Macuglia Oyazabal</i>	
Gestão pedagógica: a atuação do(a) supervisor(a) e do(a) orientador(a) em escola pública do RS .....	412
<i>Laiza Karine Gonçalves, Hildegard Susana Jung</i>	
Programa de Escolas Associadas da Unesco (Pea-Unesco): origem e trajetória mundial e brasileira na difusão dos valores e princípios da Constituição da Unesco e da Carta das Nações Unidas.....	426
<i>Sueli Schabbach Matos da Silva e Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
O acolhimento institucional como uma medida de proteção aos Direitos do Adolescente e Jovens.....	440
<i>Luisa Emilia Lucena Camargo e Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
O Instituto da audiência de custódia e sua função precípua de garantia dos Direitos Humanos do Preso.....	452
<i>Gabriel Silva Borges</i>	
Regulamentação das mídias sociais no Brasil e o Direito à Liberdade de expressão: reflexões a partir da Teoria de Ronald Dworkin.....	467
<i>Nelson Sanchez Rosa e Lucio Faccio Dorneles</i>	

A constituição da infância no Jornal o 5 de Abril (1956): contribuições da colunista Dalilla Sperb .....	482
<i>Ariel Meirelles Danzmann, Paula Klauck e Clarice Antunes Nascimento</i>	
Aprender a olhar para a cidade: os registros fotográficos de Lunara sobre os populares em Porto Alegre na transição do Século XIX para o Século XX .....	497
<i>Paula Klauck, Ariel Meirelles Danzmann e Rodrigo Lemos Simões</i>	
Memória e design: o que contam as capas de disco de vinil das décadas de 1980 e 1990: revisão de literatura.....	512
<i>Rafael Henrique Oliveira de Carvalho e Moisés Waismann</i>	
Cultura e memória social surda: a experiência docente na trajetória da inserção do acadêmico surdo na Universidade La Salle em Canoas RS.....	526
<i>Lucirene Franz Ferrari Fernandes, Clovis Trezzy e Maria de Lourdes Borges</i>	
Das estratégias governamentais à vacinação: o empreendedorismo durante a fase pandêmica nos três bairros mais populosos dos municípios de Porto Alegre, Caxias do Sul e Canoas, RS.....	543
<i>Silvana de Freitas Ferreira</i>	
O impacto da saúde móvel na qualidade de vida de indivíduos com obesidade.....	565
<i>Beatriz Silva e Márcio Boniatti</i>	
Caracterização dos parâmetros físico-químicos de uma torre de resfriamento de fluxo cruzado .....	584
<i>Bruna Brochier e Janice Botelho Souza Hamm</i>	
Educação ambiental e unidades de conservação: como essas práticas no ambiente escolar podem contribuir na preservação do Bioma Pampa? .....	603
<i>Duana Alves e Mauricio Pereira Almerão</i>	
Aceitabilidade da utilização de inteligência artificial na tomada de decisão médica: uma revisão literária.....	615
<i>Jéferson dos Santos Gonçalves e Gustavo Fioravanti Vieira</i>	
Cronograma do Evento .....	626

**FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
***STRICTO SENSU***



**ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM PLATAFORMAS EDUCACIONAIS: UMA  
ANÁLISE CULTURAL DO PODCAST #41: HISTÓRIAS DE LEITURA, COM RITA  
VON HUNTY, DA ÁRVORE LIVROS**

DUARTE, Aline<sup>1</sup>

MASSOLA, Gisele<sup>2</sup>

**Resumo**

Este texto parte de uma investigação de Mestrado, em andamento, conduzida no campo teórico dos Estudos Culturais, que problematiza o processo de plataformização, entendido como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida (POELL; NIEBORG; VAN DIJCK, 2020). Busca-se tencionar olhares sobre as plataformas educacionais, mais detidamente, sobre a plataforma Árvore de Livros, uma *startup* de tecnologia educacional, que visa atrelar estratégias educacionais a possíveis demandas geradas por professores, alunos e gestores, oferecendo soluções de leitura digital para escolas. Tem por objetivo compreender que tipo de leitores se pretende formar por meio das histórias de leitura narradas nos episódios do *podcast*. O *corpus* considerou 51 episódios, disponíveis em áudio digital, tanto na plataforma Árvore como no Spotify, gravados entre março de 2021 e abril de 2023. O recorte contemplou o episódio #41: *Histórias de Leitura: Rita Von Huntly*, com duração de 41'33", que trata de narrativas das influências inspiradoras na sua formação leitora. Justificamos tal seleção em razão do endereçamento a professores e alunos, por compor o tripé educação, leitura e tecnologia, além de apresentar Rita, influenciadora digital, que soma mais de 2 milhões de seguidores em suas redes sociais, o que evidencia seu grande alcance na internet. Neste viés, os aportes teórico-metodológicos valem-se dos conceitos de pedagogias culturais (ANDRADE; COSTA, 2017), representação (HALL, 1997) e plataformização (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018), articulando-os à análise cultural (WILLIAMS, 2011). Os enfoques direcionam para práticas de leitura pautadas no engajamento, na conexão com diferentes linguagens e com recursos das redes sociais e, por fim, no ler por prazer.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação (PPGEDU/ULBRA). Bolsista Capes/Prosup. Licenciada em Letras-Português (2008) pela UNISINOS/RS. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2552-769X>. E-mail: [aline.duarte@rede.ulbra.br](mailto:aline.duarte@rede.ulbra.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFRGS). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA, vinculada à Linha de Pesquisa "Currículo, Ciências e Tecnologias". Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9110-1381>. E-mail: [gisele.massola@ulbra.br](mailto:gisele.massola@ulbra.br)



**Palavras-chave:** plataforma; leitura; *Podcast*; estudos culturais; pedagogia cultural; representação.

## 1 INICIANDO A ESCUTA

“Em leitura, o Brasil pontuou 410 e os membros da OCDE 476 - o resultado foi semelhante entre países da América Latina”.

O excerto acima, extraído de matéria do jornal Correio Brasiliense<sup>3</sup>, apresenta em números, a posição atual do Brasil, no *ranking* de leitura, em comparação aos resultados obtidos pelos demais países. Tais dados correspondem a cálculos recentes avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>4</sup>, realizado em 2022, tendo sido divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em dezembro de 2023. De modo geral, os índices apresentados evidenciam que há uma crescente preocupação, tanto em esfera internacional quanto nacional, em elevar as potencialidades para formação de leitores. Cabe referir, ainda, que os dados apurados não fazem distinções entre os estudantes de redes públicas e privadas, o que, certamente, denotaria desempenhos discrepantes, expondo fortes distinções.

É sob o prisma da promoção da leitura que a busca por melhores resultados tem sido objeto de pauta e alvo das mais distintas redes escolares, incluindo aquelas ligadas aos órgãos governamentais como uma forma de avultar investimentos no campo da Educação para alavancar resultados satisfatórios perante os indicadores.

Nessa direção, tem sido cada vez mais frequente a aquisição de serviços oferecidos por plataformas educacionais, tidos como “soluções” para um aprendizado “prazeroso”, “eficiente” e “contextualizado”, além de buscar tornar mais

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2023/12/6665288-pisa-73-dos-estudantes-brasileiros-estao-abaixo-do-nivel-em-matematica.html#> . Acesso em: 08 de dez. de 2023.

<sup>4</sup> Tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) oferecendo informações sobre o desempenho dos estudantes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 12 dez. 2023.



customizado em termos de investimentos os “pacotes adquiridos” ao contemplar: materiais de apoio para a gestão escolar; suporte pedagógico para docentes e estudantes; ferramentas digitais e interativas para potencializar a aprendizagem; acervo de atividades alinhadas aos documentos normatizadores da BNCC; conteúdos com temas atuais sobre educação; relatórios de desempenho e acompanhamento individual dos estudantes e das turmas, dentre outras possibilidades.

Buscando tencionar olhares sobre as plataformas educacionais – tidas como *startups* de tecnologia, vinculamo-nos às concepções de autores como Poell, Nieborg e Van Dijck (2020), que vêm problematizando o processo de plataformização. No caso da plataforma de leitura *Árvore*, objeto deste estudo, uma iniciativa do setor privado, esta se apresenta como espaços em que acervos de livros digitais e livros digitalizados são disponibilizados aos estudantes e seus professores, porém, as funcionalidades não se restringem ao acesso às obras (KIRCHOF; MELLO, 2020).

Este texto, parte de uma investigação de Mestrado em Educação, inserida na perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação, tem por objetivo compreender que tipo de leitores se pretende formar por meio das histórias de leitura narradas nos episódios do *podcast* *Plantando Histórias*. Do conjunto de 51 episódios mapeados, 39 apresentaram em seu escopo conteúdos voltados à leitura e à formação de leitores; outros 12 são direcionados a outras temáticas mais gerais correlacionadas à Educação, não abordando a leitura como tema central. Considerando aqueles que tratam da leitura e da formação de leitores, observamos um conjunto de 6 episódios<sup>5</sup> de uma série especial intitulada “Histórias de Leitura”, que se destaca por trazer interlocuções com personalidades referenciais da literatura e da educação em busca de inspirações na formação leitora. O recorte deste texto

---

<sup>5</sup> Sendo eles: Episódio#41 Histórias de Leitura: Rita Von Hunty; Episódio#43 Histórias de Leitura: Jiro Takahashi; Episódio#44 Histórias de Leitura: Elisa Lucinda; Episódio#46 Histórias de Leitura: Pedro Bandeira - Lições de uma vida formando leitores; Episódio#48 Histórias de Leitura: Renata Nakano – Biodiversidade; Episódio#51 Histórias de Leitura: Gabriel e Manu - As aventuras de Mike.



contemplou o episódio #41: *Histórias de Leitura: Rita Von Hunty*, com duração de 41'33", que trata de narrativas das influências inspiradoras na sua formação leitora.

Para dar conta da argumentação a que nos propomos, serão realizados alguns movimentos na organização da escrita. Inicia-se com discussões denotando aspectos da Plataforma Árvore de Livros, tendo a série de *podcasts* como uma de suas estratégias de promoção das práticas leitoras, ofertadas por meio de seu acervo, bem como indicações de narrativas de sucesso de personalidades convidadas. Logo após, mostra-se um movimento de exposição das trilhas teórico-metodológicas, situando o campo do Estudos Culturais e as pedagogias culturais para promover reflexões acerca de representações de leitura, tendo a análise cultural como metodologia mediante decupagem sonora. A seguir, são abordadas discussões contemplando significados de leitor e leitura, a partir de excertos contidos no episódio de *podcast* selecionado nesta análise, dentro do qual há indicações direcionando representações de ser leitor. Por fim, destacamos alguns alinhavos finais com apontamentos que conformam uma conclusão.

## **2 PLATAFORMA DIGITAL DE LEITURA: ÁRVORE DE LIVROS - PODCAST “PLANTANDO HISTÓRIAS” – SÉRIE HISTÓRIAS DE LEITURA**

A plataforma Árvore de Livros surgiu em 2019, a partir da fusão de outras duas plataformas até então concorrentes: a *Guten News*, criada por Danielle Brants, em São Paulo, em 2014, e a *Árvore de Livros*, fundada no mesmo ano, por João Leal, no Rio de Janeiro. Considerada uma *Edtech*<sup>6</sup>, cujo mote central contempla a temática da leitura e acervo digital de livros para atender estudantes, a motivação inicial, conforme afirmam os sócios-fundadores, pautou-se em dados obtidos através da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, 5ª edição, divulgada entre 2019/2020, apontando que “44% da população brasileira não lê e o seu índice de analfabetismo

---

<sup>6</sup> Termo abreviado de *education technology*, ou tecnologia educacional: soluções que linkam tecnologia com a jornada dos stakeholders (partes interessadas) da educação: professores, alunos e administradores. Embora algumas *edtechs* sejam organizações sem fins lucrativos, na maioria dos casos, são *startups* que enxergam a educação como oportunidade de negócio.





funcional é de 29%<sup>7</sup>". Ambos passaram a identificar um objetivo em comum de seus negócios: "oferecer uma educação mais engajadora no século XXI e formar alunos letrados digitalmente, com uma forma mais dinâmica de ensino".

Desde a fusão, em termos de números e alcance das operações, conforme informações divulgadas através do *site* institucional (<https://www.arvore.com.br/>), já são 2 milhões de alunos, 11 mil escolas, 200 mil educadores, 6x mais leitura com a gamificação, mais de 50 mil livros e áudio livros, 4 mil livros de inglês (conteúdos especializados), acervo especialista e banca com jornais e revistas de mais de 150 países, além de conteúdo exclusivo do Nexo<sup>8</sup>. Cabe referir que os acervos dos conteúdos digitalizados ficam disponibilizados mediante adesão de assinaturas adquiridas pelas redes de ensino parceiras. Dentro dos serviços ofertados, além dos livros, há recursos endereçados para gestores, professores e estudantes, com a intencionalidade de subsidiar materiais para debate sobre variadas temáticas.

Sob o lema contido em seu *slogan* "Leitura Transforma", a Árvore se apresenta como uma plataforma de leitura digital voltada para três direcionamentos centrais de atuação: escolas (públicas e privadas), governos e corporações. O *site* permite acesso ao ambiente virtual público da Árvore, cujo menu superior apresenta as abas: 1) A Árvore; 2) Soluções, com os *links* "Para sua Escola" e "Governos"; 3) Recursos, com os *links* "Radar Árvore" (curadoria para gestão escolar), "Blog" (para gestores escolares), "News" (conteúdo educacional para gestores e educadores), "Podcast" (sobre leitura, para educadores e estudantes) e "Material Gratuito" (e-books, trilhas de leitura para educadores e gestores); 4) Histórias (depoimentos de alunos sobre *gameficação* na sala de aula; e 5) Precisa de ajuda?

Dando ênfase aos resultados exitosos obtidos pela plataforma, são colocados em evidência depoimentos de diretores escolares de redes parceiras, enfatizando os benefícios da plataforma no contexto escolar. Os registros destacam que: *A Árvore se adequa muito ao propósito de uma escola inovadora, conectada com o mundo físico, e também digital.; Uma parceria como a Árvore nos auxilia na preparação*

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bgNtE0\\_2gJE](https://www.youtube.com/watch?v=bgNtE0_2gJE) . Acesso em 03 mai. 2023.

<sup>8</sup> O Nexo jornal é jornal digital com conteúdo informativo sobre temas variados.



*deste estudante para viver, conviver e transformar um mundo que ainda não existe.; e Por meio da Árvore a gente consegue acompanhar o nível de segurança que a plataforma oferece.*

Além dos recursos oferecidos no *site*, as atividades desenvolvidas são ampliadas para outras redes mediante convite para seguir a Árvore, através de símbolos que direcionam o usuário diretamente para o perfil da plataforma na rede social selecionada, sendo elas: *TikTok, Instagram, YouTube, Facebook, LinkedIn*. Tais dimensionamentos para outros espaços, nos permitem denotar ramificações de suas atuações como parte das estratégias de *marketing* e atuação da plataforma na captação de novos leitores por meio da aquisição de novos parceiros.

## 2.1 *Podcast* “Plantando Histórias” da Árvore: educação, leitura e tecnologia

18

O *podcast* não é, propriamente, um artefato do campo da educação. Ele é um artefato cultural de mídia, tal como nos explicam Paul du Gay, Stuart Hall *et al.* (2016): “Ele pertence à nossa cultura porque construímos para ele um pequeno mundo de significados; e transformar o objeto *em um* significado é o que faz dele um artefato cultural (GAY *et al.*, 1997, p. 84, grifos do autor).

Embora prioritariamente direcionado aos professores, o recurso dos *podcasts* busca sensibilizar a audiência ao compartilhar histórias relacionadas à bagagem literária/leitora dos convidados/as, na tentativa de influenciar jovens leitores a lerem na Árvore, um modo de impulsionar e dar visibilidade aos serviços oferecidos pela plataforma, visando aumentar o número de redes parceiras.

Em relação à estrutura deste *podcast*, observa-se que a abertura dos episódios é padronizada, com som de pássaros ao fundo, remetendo à ideia de lugar calmo para ler ou ouvir histórias. Na sequência, a voz de Letícia Reina<sup>9</sup>, apresentadora, saudando a audiência: “Olá, sejam muito bem-vindos ao Plantando Histórias, o novo *podcast* da Árvore! Educação, leitura e tecnologia você ouve aqui”. Após indicar a

---

<sup>9</sup> Mestre em Linguística Aplicada, gestora Educacional da Árvore, interessada na formação de leitores.



frequência e dias da semana em que os episódios são exibidos, destaca: “Árvore é uma solução de leitura digital para as escolas, que, hoje, já atinge mais de 1 milhão de alunos e educadores de escolas públicas e privadas”.

Em 2023, o Plantando Histórias mudou de apresentadora. Mariana Moraes<sup>10</sup> assumiu o comando do *podcast* e observou-se uma mudança sutil no texto de apresentação, ao qual passou a indicar: “Oi! Esse é o “Plantando Histórias”, o *podcast* da Árvore. Você vai conhecer histórias de pessoas e comunidades que vivenciam o poder transformador da leitura e da educação”, e enfatiza: “Histórias que vão inspirar educadores e educadoras de todo país”.

Importante ressaltar que não há interação por parte da audiência, com comentários sobre o tema debatido, por exemplo. A plataforma não possibilita essa interação com o público, diferentemente de alguns *podcasts* disponíveis em outras plataformas. Também não é possível mensurar o número de visualizações, curtidas e número de inscritos que o *podcast* têm, uma vez que a plataforma não permite o acesso a esses dados publicamente.

A cada episódio, o Plantando Histórias recebe um convidado diferente para responder cinco perguntas que norteiam a conversa sobre temas relacionados à leitura, à importância da formação leitora, aos desafios de incentivar a leitura nas crianças e à potência da literatura. Para isso, é enfatizado, na fala dos convidados, a importância da família na formação leitora da criança, nos primeiros anos de vida, e da escola, na continuidade desse processo, sendo o professor o maior responsável pela proficiência leitora dos estudantes.

## 2.2 Da série “Histórias de Leitura”: apresentando *Rita Von Hunty*

O *podcast* #41 compõe o quadro da série Histórias de Leitura, que promove conversas com nomes da leitura e da educação em busca de histórias inspiradoras na formação leitora. Esse episódio foi ao ar no dia 22 de março de 2022, tendo

---

<sup>10</sup> Arte-Educadora atuando na produção e curadoria de conteúdo na Árvore.



duração de 41 minutos e 33 segundos. Justificamos a seleção deste episódio para análise por três aspectos: primeiro, pelo duplo endereçamento a professores e estudantes; segundo, por compor o tripé educação, leitura e tecnologia e, por fim, apresentar Rita, influenciadora digital, que soma mais de 2 milhões de seguidores em suas redes sociais, o que evidencia seu grande alcance na internet.

Na imagem 1, Rita Von Hunty é apresentada como ávida leitora, educadora, atriz, youtuber, pesquisadora e *drag queen*, em que é convidada a discutir as seguintes questões: a) quais são as memórias que carregamos de nossa relação com a leitura? e b) quais foram as influências transformadoras que guiaram nossas escolhas pessoais e profissionais a partir dos livros?

Figura 1 – Podcast Plantando Histórias – Episódio #41

## Histórias de Leitura: Rita Von Hunty

Quais são as memórias que carregamos de nossa relação com a leitura? Quais foram as influências transformadoras que guiaram nossas escolhas pessoais e profissionais a partir dos livros? Para essa investigação, a série "Histórias de Leitura" conversa com grandes nomes da literatura e da educação em busca de inspiração na formação leitora. Nesse episódio, conversamos com Rita Von Hunty, educadora, atriz, youtuber, pesquisadora e drag queen. Vem conferir



Fonte: Árvore (2023).

Após a apresentação e o debate do tema, a apresentadora pede à convidada para que, ao encerrar o *podcast*, participe do quadro “Plantando Leituras”, em que deve indicar um ou mais livros para a audiência, sem mencionar, no caso do episódio analisado (#41), se estas obras estariam disponíveis no acervo digital pago da Árvore. A indicação sugerida por Rita aponta o livro que está lendo naquele momento: “Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda”, da escritora Rita Segato, em especial o artigo “O Édipo negro”.



### 3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, a palavra cultura, conforme Costa, Silveira e Sommer (2003), é vista como *locus* central no espaço social e nela são estabelecidas – e, também, contestadas – as diversas formas de identificação e interpretação de quem somos, ou seja, a cultura passa a ser compreendida como um campo em que se produz e se mobiliza a sociedade e as transformações que nela são processadas. Os Estudos Culturais, dessa maneira, se dispõem a explorar essas relações processadas entre a cultura, a sociedade e os indivíduos que a integram, analisando de que forma operam as instituições, as práticas e os artefatos culturais.

No que se refere aos processos de representação dos artefatos culturais, o princípio que guia a análise da representação cultural, nessa perspectiva, define qualquer objeto – seja este material ou imaterial – como um artefato cultural, o qual é simultaneamente um produto, mas, também, um signo que carrega mensagens ou representações que são construídas desde a sua fabricação até a sua circulação na cultura (que pode ocorrer, por exemplo, através de divulgação e comercialização).

Sob este prisma, portanto, a plataforma de leitura digital é um artefato que se define pelas representações culturais a ela associadas por diferentes grupos sociais. São inúmeros os agentes que produzem os significados culturais ligados a um artefato cultural como uma plataforma de leitura, tais como os estudantes, os professores, os bibliotecários, supervisores pedagógicos, equipes diretivas e as próprias famílias dos estudantes, que atribuem significados aos artefatos dos quais se apropriam, especialmente, às plataformas de leitura.

A partir desse pressuposto, os estudantes não apenas recebem, de forma passiva, os significados já associados pelos produtores e intermediários (DU GAY, 1997 *apud* HALL, 2016): eles também produzem novos e diferentes significados a partir do consumo do artefato desejado. Nas novas formas de sociabilidade



propiciadas pela internet, há uma profusão de significados produzidos pelos leitores em *sites* e plataformas de leitura.

No caso da cultura dos livros e seus suportes de leitura, as várias representações associadas historicamente a esse artefato estão, hoje, passando por transformações promovidas pelas novas formas de produção e consumo propiciadas pelas tecnologias digitais, pelas plataformas de leitura. A representação é uma das práticas centrais que produz a cultura e se apresenta como um momento-chave para aquilo que tem sido chamado de “circuito da cultura” (DU GAY *et al.*, 1997). Na tentativa de explicar a conexão existente entre representação e cultura, Hall (2016) pondera que cultura diz respeito a “significados compartilhados”.

Hall (2016) utiliza o conceito de representação para dar conta desses processos de produção de significados. Para o autor, as representações são construídas a partir de todos os sistemas semióticos, o que significa que elas circulam não apenas pela linguagem verbal ou escrita, mas, também, nas linguagens visual, sonora e cinética.

No contexto da sociedade contemporânea, impulsionada pela tecnologia, as pedagogias culturais e as plataformas de leitura emergem como elementos fundamentais na transformação do processo de aprendizado. A intersecção entre a diversidade cultural e as ferramentas digitais de leitura tem proporcionado novas maneiras de abordar a educação. Enfatizamos aqui o papel das plataformas educacionais como veiculadoras de pedagogias culturais, a partir do momento que ensinam sobre comportamentos, produzindo, assim, subjetividades, identidades e saberes. Somado a isso, busca evidenciar o quanto o *podcast*, considerado aqui como um artefato da cultura, é pedagógico ao nos ensinar modos de ser a partir da regulação de nossas condutas (ANDRADE; COSTA, 2017).

Em síntese, a intersecção entre pedagogias culturais e plataformas de leitura, na atualidade, oferece um terreno fértil para a criação de ambientes educacionais inclusivos, dinâmicos e culturalmente ricos. O uso estratégico dessas ferramentas pode capacitar os educadores a proporcionar experiências de aprendizado mais



envolventes e significativas, preparando os estudantes para enfrentar os desafios e as oportunidades de um mundo cada vez mais conectado e diversificado.

Nesta vertente, os encaminhamentos metodológicos versam sobre a análise cultural, abordando, de forma implícita e explícita, a definição social da cultura como um modo determinado de vida, como uma conjuntura. Pressupõe ainda a polissemia do campo, que no envolvimento com a produção de significados, sugere um lugar de disputas por sentidos (WILLIAMS, 2011). A análise cultural possui características que são fundamentais para a compreensão de processos ou produtos culturais, ou seja, se caracteriza por articular os momentos da produção e do consumo.

A partir da decupagem do arquivo de áudio do *podcast*, em que foi feita a transcrição da fala em texto, se buscou visualizar melhor os dados para poder perceber as representações que dali emergiriam, a partir da construção de um quadro-resumo das representações de leitura assim como de leitor.

Para realização das análises, foram adotados os seguintes procedimentos: a) repetida escuta do episódio analisado; b) decupagem sonora, com a utilização do *software Riverside*; c) seleção de trechos que evidenciavam representações de leitura nas interações entre apresentadora e convidada; d) construção de quadro-resumo das representações que emergiram a partir da decupagem sonora; e e) Análise Cultural do episódio orientada pelo objetivo de pesquisa.

Desse processo, emergiram quatro identidades de leitora, enquanto a convidada narrava a sua história de leitura: leitora; estudante universitária; professora de literatura; e YouTuber. Cada um desses quatro tipos de leitora foi transformado em categorias analíticas deste estudo e evidenciou que as representações de leitura contidas no episódio #41 são variadas e complexas, pois a leitura é representada como um processo subjetivo e transformador, que pode ser prazeroso ou obrigatório, literário ou não literário.



## 4 QUAIS MEMÓRIAS CARREGAMOS DE NOSSA RELAÇÃO COM A LEITURA?

Partindo dessa provocação inicial, a narrativa contida no *podcast* passa a revisitar memórias de Rita buscando enfatizar suas constituições enquanto leitora. Os trechos selecionados evidenciam que as representações de leitura ali presentes trazem outras representações acopladas, como representações de juventude e representações de professor na contemporaneidade, permeadas pelo imediatismo imposto pelo uso das tecnologias, produzindo novos modos de viver.

Um dos destaques versa sobre “ser leitor apaixonado” mobilizado por interesses que percorrem as memórias, imaginários e desejos. Para tanto, nas falas de Rita, destaca-se:

“A gente, talvez, enquanto seres humanos, só tenha uma capacidade importante, que é a de leitura”. [Rita Von Hunty, Plantando Histórias, *podcast* da Árvore, episódio #41, (00:00-00:10)]

“[...] Eu sinto que um dos focos da educação textual em sala de aula é ajudar que o corpo estudantil desenvolva algumas competências [...]” [Rita Von Hunty, Plantando Histórias, *podcast* da Árvore, episódio #41, 22:08 – 22:24]

Já no que tange ao “ser leitor literário”, este é enfatizado através da vontade ávida de leitura, que transporta para outros mundos. Os direcionamentos remetem à competência leitora por meio do desenvolvimento da habilidade de ler o mundo em suas mais diversas formas e não apenas como um texto escrito. As narrativas de Rita apontam que:

“[...] talvez uma primeira competência que precisa ser desenvolvida é instrumental e entender que não precisamos parar um texto a cada palavra identificada como desconhecida, que os significados são apreendidos pelo contexto [...]” [Rita Von Hunty, Plantando Histórias, *podcast* da Árvore, episódio #41, 22:28 – 22:50]

Outro atributo compete ao “ser leitor por prazer”, direcionando ao hábito de desenvolver práticas de leitura prazerosa, que gera o gosto de ler. Com isso, o foco volta-se para o engajamento na direção de capturar e manter a atenção:





“[...] O foco de atenção de uma pessoa média, vivendo um contexto de globalização, de mudança dos meios de comunicação, de internet, já tem um foco de atenção menor do que dum peixe dourado, já dura pouquíssimos segundos [...]” [Rita Von Hunty, Plantando Histórias, *podcast* da Árvore, episódio #41, 25:02 – 25:40]

“[...] a gente não tem o tempo de ouvir alguma coisa...você ouve alguma coisa para otimizar outra atividade e para se sentir produtivo [...]” [Rita Von Hunty, Plantando Histórias, *podcast* da Árvore, episódio #41, 25:58 – 26:02]

E por fim, um último destaque diz respeito ao “ser leitor hipertextual”, acionando operações de modo reticular, que apontam para diversas direções que a leitura pode encaminhar, tal como pode-se destacar em:

“[...] a gente está precisando lidar com uma juventude que é subjetivamente educada pelo TikTok. E que já vai chegar na sala de aula achando três minutos um martírio [...]” [Rita Von Hunty, Plantando Histórias, *podcast* da Árvore, episódio #41, 26:38 – 26:45]

25

“[...] Só que tem uma diferença, meus anjos...o TikTok é editado. A vida não tem edição, né [...]” [Rita Von Hunty, Plantando Histórias, *podcast* da Árvore, episódio #41, 26:50 – 26:57]

O *podcast* Plantando Histórias pode ser uma ferramenta interessante para promover a leitura e a literatura entre o público infantil e juvenil, dentro ou fora da escola, pois é informativo e envolvente, podendo ajudar a despertar o interesse pela leitura nas crianças e nos jovens, além de inspirar educadores no desafio de formar leitores proficientes. Os enfoques direcionam, ainda, para práticas de leitura pautadas no engajamento, na conexão com diferentes linguagens e recursos das redes sociais e, por fim, no ler por prazer.

## 5 FINALIZANDO A ESCUTA

O recurso do *podcast*, aqui analisado, busca sensibilizar a audiência ao compartilhar histórias relacionadas à bagagem literária/leitora da convidada, na tentativa de influenciar outras pessoas a lerem na Árvore, uma estratégia de



*marketing* muito utilizada para aumentar o lucro das empresas deste seguimento. Ao lançarem mão de gatilho mental<sup>11</sup>, utilizando testemunhos de personalidades que endossam o consumo de um produto, para captar novos clientes, fica subjacente o interesse econômico, algo bastante recorrente na sociedade contemporânea.

Neste sentido, nossa percepção, a partir do estudo do episódio #41, indica a necessidade de um olhar mais atento para as “soluções” de leitura digital, pois por mais encantador que seja, é utilizado, de forma subjacente, como mera estratégia de *marketing* para alimentar a sociedade capitalista através do consumo de livros digitais nas plataformas, ao gerar possíveis novas assinaturas, através das redes privadas e públicas de ensino, que impõem sua adesão às escolas.

Ao visarem mais ao lucro do que à proficiência leitora, se explica o baixo rendimento de alunos brasileiros em avaliações externas, como os resultados do PISA evidenciaram recentemente. Fica, então, a reflexão: não seria mais eficiente, do ponto de vista da proficiência leitora, investir em formação de professores para o uso de plataformas de leitura na escola, considerando as especificidades de cada contexto escolar, como ferramenta didático-pedagógica potente para alavancar esses resultados? Alinhado a isso, o investimento em infraestrutura também seria necessário, uma vez que plataformas educacionais, em especial as de leitura, necessitam de recursos adequados para que a tecnologia funcione e possibilite os resultados esperados, pois enquanto o lucro vier acima da educação, os resultados continuarão catastróficos.

Por fim, o episódio #41 apresenta, atrelado a uma estratégia de consumo, uma visão plural da leitura, que vai além da literária, sendo representada como uma atividade que pode ser prazerosa, transformadora e, também, instrumental.

---

<sup>11</sup> Para Kotler (2021) esse é um termo usado na comunicação de *marketing* que se refere à prática de construir marcas que apelam diretamente ao estado emocional, às necessidades e às aspirações do consumidor.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de Pedagogias Culturais: invenção, disseminação e usos. **Educ. rev.** 33, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698157950> . Acesso em 15 set. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

DU GAY, Paul (ed.). **Production of Culture/ Cultures of Production**. London: Sage/Open University, p. 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2016.

HISTÓRIAS de leitura: Rita Von Hunty. [Locução de]: Letícia Reina. Rio de Janeiro: Plantando Histórias. Episódio #41. Árvore de Livros. **Podcast**. 22 mar. 2022. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/podcast/historias-de-leitura>. Acesso em 15 ago. 2023.

KIRCHOF, Edgar Roberto; MELLO, Darlize. Letramento literário e digital: as bibliotecas digitais para crianças e o caso do Elefante Letrado. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 22, n. 36, p. 36-52, mar. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/rl.v22n36.11757> . Acesso em: 21 abr. 2023.

KOTLER, Philip *et al.* **Marketing 5.0: Tecnologia para a Humanidade**. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2021.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Revista Fronteiras: Estudos Midiáticos**. 22(1): 2-10. janeiro/abril, 2020. DOI: 10.4013/fem.2020.221.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01> . Acesso em: 25 ago. 2023.

VAN DIJCK, Jose.; POELL, Thomas.; DE WAAL, Martinj. **The Platform Society: public values in a connective world**. New York: Oxford, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell**. Petrópolis: Vozes, 2011.



## A PRÁXIS EDUCATIVA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

FLÉRIO, Ângela Maria Dias,<sup>1</sup>

RATTO, Cleber Gibbon<sup>2</sup>

### Resumo

Estudo exploratório sobre o tema da práxis educativa em contextos de vulnerabilidade social, com o objetivo de apresentar o trabalho do professor e suas implicações nesse contexto específico. Realizado a partir de um trabalho de pesquisa bibliográfica e de indagações empíricas surgidas em decorrência de experiência anterior da autora na área social, o que desencadeia um olhar social para a educação e a percepção do sentimento de angústia do professor diante das demandas de vulnerabilidades percebidas no cotidiano escolar. Diante desse quadro, a autora analisa a importância de um professor envolvido e apresenta opções de políticas públicas que possam auxiliar os docentes a reduzir essa angústia, encaminhando os casos conforme preconiza o Estatuto de Crianças e Adolescentes, em parceria com a Rede de Proteção. A pesquisa trouxe a confirmação do desconhecimento quase generalizado por parte dos professores dos equipamentos e recursos à sua disposição na busca de atender as demandas sociais que acompanham os estudantes no chão da escola. Consideramos imprescindível a maior divulgação do fluxo e funcionamento da Rede de Proteção de crianças e adolescentes, bem como da importância da participação da escola (na figura do professor) nas discussões de casos.

**Palavras-chave:** professor; escola; vulnerabilidade; rede de proteção.

### 1 INTRODUÇÃO

O estudo exploratório ora apresentado tem como título A práxis educativa em contexto de vulnerabilidade social e tem por objetivo geral analisar a prática pedagógica em contextos de vulnerabilidade social e os desafios desses profissionais na realização do seu trabalho.

---

<sup>1</sup> Ângela Maria Dias Flério, mestranda em Educação UNILASALLE, Brasil, ID Lattes: 2907634318562349, <https://orcid.org/0000-0002-4452-0433>, [angela\\_flerio@outlook.com](mailto:angela_flerio@outlook.com).

<sup>2</sup> Cleber Gibbon Ratto, Professor Orientador Pós Graduação UNILASALLE, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-9059-728X>,



Inicialmente, foram feitos questionamentos que propiciam o desencadeamento da busca de respostas, sendo o ponto de partida a percepção do sentimento de angústia e impotência experimentado pelos professores, diante da observação ou suspeita de um aluno em situação de risco (negligência, violência) para além da miséria.

O passo seguinte foi iniciar um levantamento de informações contidas em produções de autores que se referem aos temas abordados, quais sejam: prática educativa, vulnerabilidade social e, como elemento diferencial na busca de soluções para o encaminhamento das demandas sociais percebidas pelos professores no cotidiano escolar, acrescentamos à discussão o conhecimento (ou não) do funcionamento da Rede de Proteção de crianças e adolescentes, por parte dos professores, como política pública existente para a busca de soluções desses mesmos problemas.

Em dado momento de minha trajetória acadêmica, enquanto cursava Pedagogia, participei de uma seleção para ser Educadora Social em um órgão da FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania da Prefeitura de Porto Alegre). Assim, passei a trabalhar com famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e miserabilidade, adolescentes infratores cumprindo MSE (medidas socioeducativas), através de PSC (prestação de serviço à comunidade) ou LA (liberdade assistida), além de realizar abordagem e atendimento a moradores de rua.

Paralelamente, realizei estágios (obrigatórios e remunerados), em escolas da periferia do município de Porto Alegre e, através de concurso, tornei-me uma agente educadora da FPE (Fundação de Proteção Especial RS), trabalhando com crianças em situação de vulnerabilidade social que são afastadas de suas famílias e protegidas por meio de acolhimento institucional.

Dessa forma, aliando a preparação e vivência da docência ao conhecimento privilegiado que tinha por exercer função dentro da área da assistência social, fui consolidando a percepção de que o grande dilema do professor, que desencadeia



angústia e mal-estar no fazer docente, é não saber como agir diante dos casos de crianças ou adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade, observados em sala de aula.

Ao assumir a docência, no município de Canoas, busquei de imediato informações junto aos colegas e gestão sobre o funcionamento da Rede de Proteção de crianças e adolescentes e ninguém entendia o assunto. Movimentos individuais de contato com a UBS do território e o CREAS, confirmaram a impressão inicial de que a Rede de Proteção, conforme preconizada no ECA, não acontecia de forma efetiva no município, em especial no quadrante a que a escola pertencia.

Desde então, nesses quase seis anos, tenho buscado pesquisar, mobilizar e divulgar o funcionamento da Rede, seja através de apresentação de trabalhos em congressos ou publicações acadêmicas, alcançando agora a participação do curso de mestrado em Educação, disponibilizado pela parceria entre a Prefeitura de Canoas e a UniLasalle, cujo projeto de pesquisa refere minha questão mobilizadora de estudos: o professor, a escola e a participação nas reuniões de discussões de casos da Rede de Proteção de crianças e adolescentes. Encontro-me, no momento, organizando a dissertação para apresentação no início do próximo ano.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

No intuito de atender ao objetivo de propiciar subsídios aos professores no atendimento e encaminhamento dos casos de vulnerabilidade percebidos em sala de aula, consideramos importante trazer a conceitualização de vulnerabilidade sob o olhar de autores que discutem o tema. Além disso, buscamos discorrer sobre o papel e os desafios do professor diante de sujeitos vulnerabilizados socialmente, culminando com a explanação do que vem a ser, efetivamente, a Rede de Proteção de crianças e adolescentes, como ela deve e pode funcionar, seu propósito, os equipamentos que dela participam, entre outras informações pertinentes.



## 2.1 Conceituando vulnerabilidade social

Vivemos em uma sociedade que, por vezes, mostra-se perversa com alguns de seus cidadãos, em virtude de desigualdades na distribuição de renda, falta de oportunidade de trabalho e/ou escolaridade.

Ocorrem, em grande modo, casos em que os sujeitos se encontram em situação tão precária financeira e socialmente, em que todas as possibilidades de inserir-se na sociedade parecem escapar, e suas vidas são então caracterizadas pela miséria, não conseguindo, inclusive atender às necessidades básicas de um indivíduo (moradia, alimentação, vestuário, medicamentos, material escolar, entre outros itens indispensáveis). Os sujeitos, especialmente as crianças e jovens, são expostos a situações de sofrimento, perdas e frustrações que por vezes se tornam intensas e difíceis de superar. Conforme nos traz Mendes *et al.* (2012),

A emergência da temática da vulnerabilidade social se dá nos anos 90, a partir do da matriz analítica da pobreza, que se reduzia a questões econômicas. Essa tendência vem sendo difundida, sobretudo por organismos internacionais, entre esses se destacam a Organização das Nações Unidas - ONU, o Banco Mundial e a CEPAL. Portanto essas ideias vêm sendo difundidas como pressupostos orientadores para a consolidação de políticas sociais (MENDES *et al.*, 2012, p. 31).

A relação entre a exclusão social e a situação de vulnerabilidade social é intrínseca, o que denota a importância de movimentos no sentido de incluir esses sujeitos, reinserindo-os no convívio social. Ressaltamos como um dos aspectos prioritários, em nossa visão, a garantia do direito ao acesso ao aprendizado formal, através da frequência à escola, onde o sujeito tem oportunidade de socializar-se e dar início ao resgate de sua autoestima e cidadania. Nesse sentido é que apresentamos nossas impressões sobre a relação dos sujeitos vulnerabilizados socialmente e o papel da escola, mais diretamente com a práxis educativa.



## 2.2 A práxis educativa em contextos de vulnerabilidade

As situações de vulnerabilidade social são flagrantes no ambiente escolar como demonstração de que o sujeito (criança/adolescente) considera a escola como um local de escuta e abertura ao seu contexto social.

No entanto, em contrapartida, é complicado o desenvolvimento do sentimento de pertença, o sujeito não consegue formar vínculos e/ou não se sente seguro junto aos colegas e professores, e esses fatores são expostos na medida em que interferem no aprendizado ou, ainda, na permanência do aluno. Tendo uma bagagem sofrida e negativa, o reflexo frequentemente surge como indisciplina e compromete sua adaptação ao ambiente escolar.

Nessas circunstâncias torna-se um diferencial a busca por abordagens que atendam as expectativas e necessidades do corpo discente em sua totalidade, tendo um olhar para a singularidade de cada aluno. Desse modo, a postura do professor tem um significado singular, uma vez que, observando, respeitando e escutando as falas trazidas pelas famílias/alunos, o profissional pode vislumbrar as influências e peculiaridades da vida da criança/adolescente que fará parte de sua sala de aula, facilitando o entendimento de questões fundamentais para compreender suas necessidades a nível cognitivo e social. Citamos Feracine (1990), que nos fala que

Reconhecidamente, a atuação do professor é uma atuação prático-política, isto é, produz efeito no conjunto social. Nesse esquema ele é o mediador, o porta voz da coletividade, na relação modelo-espontaneidade, educando-sociedade, pois as forças da criança ou do adolescente, não lhes bastam para superar as contradições da vida social concreta (FERACINE, 1990, p. 64).

A percepção da dificuldade da escola situada em território caracterizado pela vulnerabilidade e exclusão social em atender as necessidades de apoio e de ensino apresentadas por sujeitos em situação de vulnerabilidade é pontuada por Érnica e Gomes Batista (2012),





Uma vez que são o principal equipamento social de referência no território e que concentram alunos com baixos recursos socioculturais, as escolas situadas em meios vulneráveis acabam por internalizar as dinâmicas sociais do território, terminando por se constituir como um continuum indiferenciado dele (ÉRNICA; GOMES BATISTA, 2012, p. 7).

A escola tem dificuldade em dissociar-se dos padrões do entorno e o corpo docente tem dificuldade em desenvolver um ensino de qualidade. Ainda citando Érnica e Gomes Batista (2012),

Desse modo, essas escolas reforçam o isolamento social e cultural da população de sua vizinhança: reproduzem em seu interior os padrões de segregação urbana e sociocultural e, ainda, restringem as possibilidades de interação com outros grupos sociais e de aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento cultural possíveis no território urbano (ÉRNICA; GOMES BATISTA, 2012, p. 4).

33

Torna-se relevante a percepção de que um dos elementos motivadores de mudança na autoestima e ressignificação de laços é representado pela pessoa do professor, especialmente quando se trata de criança ou jovem em situação de vulnerabilidade. Por vezes, essa figura torna-se referencial inclusive para os adultos da família, na medida em que sentem a identificação e interesse legítimo desse profissional no que tange a fazer a diferença na vida do sujeito. Nesse sentido, Almeida e Silva (2005) nos dizem:

Não basta declarar-se inclusivo, o que precisa é desenvolver atitudes que respeitem a singularidade das pessoas. Para a inclusão se efetivar na escola, além de professores qualificados, é preciso ocorrer uma mudança de atitude dos educadores, por meio da constituição de sujeitos comunitários que tornam possíveis a re-humanização das relações entre as pessoas para que, além do funcionário, surja a pessoa do educador (ALMEIDA; SILVA, 2005, p. 2).

Pensar e realizar um trabalho educativo eficiente e produtivo junto a sujeitos com essa história de vida é desafiador. No entanto, há que se ter em mente que há mais atores envolvidos nesse processo, além da figura do professor.



Conforme continuam a nos dizer Almeida e Silva (2005),

A responsabilidade pela inclusão não é só do professor, mas dos sujeitos comunitários que se constituem no universo da unidade escolar. Aliás, muito bem lembrada a unidade escolar, a escola não é apenas a sala de aula; é um ambiente que envolve o trajeto, o tempo e os espaços. A escola é muito mais que aquilo que o professor planeja. (ALMEIDA; SILVA, 2005, p. 3).

Considerando a situação de miséria e vulnerabilidade social, há ocasiões em que é aconselhável o envolvimento de outros profissionais no processo, incluindo assistentes sociais, médicos, conselheiros tutelares, em caso de necessidade maior. No próximo subcapítulo, traremos mais elementos para nossa discussão.

### 2.3 Apresentando a Rede de Proteção de crianças e adolescentes

Acreditamos que a influência de um professor pode ser significativa para contribuir na construção de uma nova realidade para esses sujeitos, especialmente no que se refere ao sentimento de autoestima. No entanto, em muitas instâncias vê-se necessidade de acionamento da Rede de Proteção, incluindo a escola como parceira.

A "Rede de Proteção à criança e ao adolescente" que todo município tem o dever de instituir e manter, nada mais é do que a articulação de ações, programas e serviços, bem como a integração operacional entre os mais diversos órgãos públicos encarregados de sua execução (assim como daqueles responsáveis pela aplicação das medidas respectivas, como é o caso do próprio Conselho Tutelar), nos moldes do previsto no art. 86, do ECA. (DIGIÁCOMO, 2012, *online*)

Na área da assistência social, no trabalho com famílias/indivíduos em situação de vulnerabilidade, estão previstas discussões em minirredes, nas quais é solicitada a presença dos diversos atores de referência e influência na vida dos sujeitos. Com frequência, a presença de um professor diretamente relacionado à criança em



discussão era um diferencial para o sucesso da ação. Nessas ocasiões, o olhar do professor pode contribuir para a elucidação de aspectos que poderiam passar imperceptíveis aos familiares e às demais políticas de saúde. Notadamente, a ausência desse mesmo partícipe pode acarretar uma lacuna na discussão.

Seguindo o percurso das propostas voltadas às crianças e adolescentes, no sentido de respeitá-las como sujeitos de direito e merecedoras de cuidados de toda uma sociedade responsável e consciente, partimos do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), como marco do real interesse de gestores políticos e da sociedade em fazer valer o respeito à cidadania e à proteção de crianças e adolescentes. Conforme referido por Pinto (2016, p. 14),

Em 13 de julho de 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), com o objetivo de consolidar as diretrizes da Constituição Federal de 1988, no que diz respeito aos direitos de crianças e adolescentes. Esse marco legal ressignifica a concepção de infância e adolescência em nosso país e estabelece a Política de Proteção Integral. Destacamos a importância desse Estatuto, pois é a partir dele que passamos a ter os conselhos tutelares, conselhos de direitos e a perspectiva de intersetorialidade das políticas públicas, com o objetivo de garantir os direitos de crianças e adolescentes.

35

O ECA nos traz à memória direitos postulados quando da promulgação da Constituição de 1988, a qual, em seu artigo 227, relaciona:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]. (BRASIL, 1988).

No entanto, apesar de os direitos de crianças e adolescentes serem retomados de forma oficial, ainda assim havia e há inúmeras dificuldades em colocá-los em prática. Essa observação levou a gestão do SUAS a propor, através do CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), a configuração oficial do SGDCA (Sistema de Garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes), com a



formalização e legitimação de quais são e como deveriam agir os atores envolvidos no processo. Como vemos na Resolução nº 113, que define o SGDCA,

Art.1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação dos instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, estadual Distrital e Municipal. § 1º Esse sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas de saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade. (CONANDA, 2006, *online*).

Frente à compreensão de que a garantia desses direitos não ocorre de forma isolada, é definida a proposta da Rede de Proteção. Conforme refere o Promotor de Justiça Murillo Digiácomo, a ideia de rede estava implícita pela constituição, no artigo 227, referido acima:

36

evidenciou a necessidade de uma ação conjunta entre 'família' (em seus mais diversos 'arranjos' e pelos seus mais diversos integrantes), 'sociedade' (pelos seus mais variados segmentos e entidades representativas) e 'Estado' (por todos os órgãos e agentes públicos corresponsáveis), lançando assim a ideia do trabalho em 'rede' (DIGIÁCOMO, 2012, *online*).

Ainda, referimos Guterres (2013, p. 35), que corrobora a função da Rede:

A Rede é um espaço comunitário onde se encontram quinzenalmente representantes de instituições de atendimento do público infantojuvenil, de associações comunitárias, agentes de direitos em geral, cuja intenção de suas ações é cessar as violações de direitos cometidos contra crianças e adolescentes. Nessas reuniões, os agentes de direitos reivindicam, denunciam e encaminham de forma coletiva situações de violações de direitos vivenciadas pelos sujeitos infanto juvenis ao equipamento social competente – o Conselho Tutelar.

Esse espaço de discussão e parceria entre equipamentos da saúde, Assistência Social, escola e Conselho Tutelar é o recurso existente, ainda que pouco conhecido, para auxiliar os professores na condução de atenção aos casos de



vulnerabilidade percebidos no dia a dia na escola. A divulgação do funcionamento da Rede de Proteção é embasadora de nossa proposta. Movimentos estão sendo feitos, em contato com órgãos envolvidos nessa política pública (SME, COMDICA), no sentido de ampliar o conhecimento sobre a Rede e tornar efetiva a participação da escola nas reuniões e discussões de casos.

### 3 METODOLOGIA

A *análise do material* foi realizada a partir da perspectiva hermenêutica tomada como referência epistemológica, utilizando-se a técnica da análise textual discursiva (ATD) para exploração do material produzido. Tal análise, em linhas gerais, implicou o exame cuidadoso das trocas no contato com os professores e gestores da rede, em cruzamento com a exploração do marco teórico de interesse à nossa discussão e as problematizações geradas pela pesquisadora no curso da investigação, conforme nossa proposta metodológica. O propósito foi favorecer a atitude epistemológica sustentada pela hermenêutica, para a qual a fusão de horizontes de sentido se dá na experiência do diálogo e da construção intersubjetiva. Partindo da apropriação geral dos conteúdos resultantes, buscamos elencar *linhas de sentido*, com elementos condizentes entre si, que vieram colaborar para o diálogo e exposição de nossos questionamentos e proposições.

Para o processo de elaboração da construção textual, foi utilizada a metodologia de Análise Textual Discursiva, explicitada por Moraes e Galiazzi (2006), através da qual é feita a apropriação dos conteúdos e conceitos a que se tem acesso, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o tema.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo experienciado o desafio de trabalhar junto a comunidades de periferia situadas em regiões de contexto de vulnerabilidade, minha construção pessoal e



profissional foi permeada de experiências que me levaram a ponderar sobre a prática educativa junto a esses sujeitos. Buscamos, então, novas impressões através de subsídios teóricos e publicações de autores relacionados ao tema e corroborados por depoimentos de colegas profissionais que pudessem contribuir para uma discussão sobre o tema.

A trajetória percorrida leva à conclusão de que, de fato, o professor é um agente de transformação social, o qual, no entanto, sente-se frustrado diante dos desafios, especialmente no que tange às demandas de vulnerabilidade que podem ser observadas no convívio com crianças e adolescentes. Para a redução desse sentimento de angústia, é peremptório o investimento na divulgação do fluxo de encaminhamentos da Rede de Proteção, através de capacitações, no sentido de esclarecer aos professores quais são os parceiros com quem eles podem contar para garantir aos alunos o respeito aos seus direitos como cidadãos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos que as reflexões e apropriações feitas contribuíram para um vislumbre mais profundo e efetivo de como a prática pedagógica bem-elaborada e fundamentada em princípios como comprometimento, respeito, busca pela equidade e, principalmente, baseada em muita perseverança pode ser um diferencial na vida de indivíduos, em quaisquer circunstâncias, especialmente com o conhecimento e utilização da parceria com a Rede de Proteção de crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Julio Gomes; SILVA, Edileine Vieira Machado da. Multiculturalismo: a produção da diferença no cotidiano da escola. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 19-22 de setembro de 2005.



BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 ago. 2023.

CONANDA, Resolução CONANDA Nº 113 de 19 de Abril de 2006, Biblioteca, **Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente**, 2006. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/resolucao-conanda-no-113-de-19-de-abril-de-2006/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

DIGIÁCOMO, Murilo José. O Conselho Tutelar em perguntas e respostas. **Ministério Público do Paraná**, out., 2012. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/O-Conselho-Tutelar-em-perguntas-e-respostas>. Acesso em: 25 ago. 2023.

ÉRNICA, Maurício; GOMES BATISTA, Antônio Augusto. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 640-666, 2012.

FERACINE, Luis. **O Professor como agente de mudança social**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1990.

GUTERRES, Priscila Guadalupe dos Santos. **Conselho tutelar e a (in)visibilidade das redes de atendimento à infância, à adolescência e à família**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218597/001123309.pdf?sequence=1&isAllowed> Acesso em: 25 ago. 2023.

MENDES, Aline Rocha *et al.* Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. *In*: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2006.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

**PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DO PROGRAMA BILÍNGUE WE ARE LA SALLE:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO  
CONTEXTO BRASILEIRO**

REICHERT, Angélica Hackenhaar<sup>1</sup>

**Resumo**

Este texto, oriundo de uma pesquisa em desenvolvimento, representa uma exploração inicial do programa bilíngue We Are La Salle, baseada na análise de documentos e revisão bibliográfica. Implantado na Rede La Salle no ano de 2020, o programa bilíngue "We Are La Salle" foi concebido com a finalidade de proporcionar aos estudantes do Ensino Fundamental (EF) uma experiência de aprendizagem em um ambiente bilíngue, com ênfase no aprimoramento das habilidades e competências linguísticas. O artigo possui o objetivo de analisar o Programa Bilíngue We Are La Salle, refletindo sobre os desafios e perspectivas do ensino da Língua Inglesa no contexto educacional brasileiro. Neste estudo, adotaremos uma metodologia baseada em análise documental, pesquisa bibliográfica e revisão de literatura para explorar de maneira abrangente o tema em questão. A escolha por esta abordagem se fundamenta na necessidade de compreender a extensão do conhecimento existente sobre programas bilíngues, em especial o programa We Are La Salle, examinando obras acadêmicas, artigos científicos, livros e documentos pertinentes à área. As primeiras impressões indicam que, desde o início, o programa demonstra uma aspiração notável em promover uma educação que transcenda os limites da escola, visando transformar os estudantes em cidadãos globais, proporcionando experiências enriquecedoras com diversas culturas e línguas.

**Palavras-chave:** programa bilíngue; educação; bilinguismo; We are La Salle; língua inglesa.

**1 INTRODUÇÃO**

A língua inglesa desempenha um papel cada vez mais significativo na sociedade contemporânea, sendo vital em diversos contextos devido às crescentes

---

<sup>1</sup> Angélica Hackenhaar Reichert, Unilasalle Canoas, Brasil, <https://lattes.cnpq.br/0111928558134952>, [angelica.202310428@unilasalle.edu.br](mailto:angelica.202310428@unilasalle.edu.br).





demandas globais e à necessidade imperativa de uma comunicação eficaz em um mundo interconectado. Nesse cenário, destaca-se o "Programa Bilíngue We Are La Salle" como uma iniciativa pioneira, dedicada a aprimorar as habilidades linguísticas e competências dos estudantes, especialmente nos últimos anos do ensino fundamental. O foco primordial deste programa reside na oferta de uma experiência de aprendizado bilíngue, concentrando-se no desenvolvimento de competências linguísticas, com ênfase na língua inglesa.

Este artigo empreende uma exploração abrangente do programa We Are La Salle, adotando uma abordagem analítica rigorosa fundamentada na análise documental e revisão bibliográfica aprofundada. Seu propósito abarca os desafios inerentes e considerações prospectivas relacionadas ao ensino da língua inglesa no cenário educacional brasileiro. O principal objetivo da iniciativa é formar estudantes proficientes na língua inglesa, habilitados a enfrentar os desafios apresentados pelo nosso mundo globalizado em constante evolução.

O texto explora conceitos-chave relacionados ao bilinguismo, destacando a importância do aprendizado de duas línguas simultaneamente e as diferentes abordagens para alcançar tal competência. O artigo também aborda a influência da língua inglesa no contexto global, sua evolução como um idioma universalizado e as mudanças nas práticas linguísticas do século XXI decorrentes da globalização. Ao explorar esses temas de maneira integrada, este artigo busca proporcionar uma compreensão aprofundada do papel do bilinguismo e da educação bilíngue, particularmente no contexto do programa We Are La Salle, contribuindo para o avanço do conhecimento e práticas educacionais no Brasil.

## 2 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A língua inglesa desempenha um papel significativo na sociedade contemporânea, assumindo uma importância cada vez maior em diversos contextos. Sua relevância está intrinsecamente ligada às demandas globais e à necessidade de



comunicação eficaz em um mundo cada vez mais interconectado. Nesse contexto, o "Programa Bilíngue We Are La Salle" surge como uma iniciativa pioneira, visando aprimorar as habilidades linguísticas e competências dos estudantes nos últimos anos do ensino fundamental. Seu principal objetivo é proporcionar aos alunos do ensino fundamental uma experiência de aprendizado bilíngue, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, com ênfase na língua inglesa.

Este artigo representa uma exploração preliminar abrangente do programa bilíngue We Are La Salle, empregando uma abordagem analítica rigorosa fundamentada na análise de documentos e em uma revisão bibliográfica aprofundada. O propósito deste artigo abrange os desafios inerentes e considerações prospectivas relacionadas ao ensino da língua inglesa no cenário educacional brasileiro. O principal objetivo da iniciativa do programa é a consecução de um objetivo central: a formação de estudantes proficientes na língua inglesa, capacitados para lidar com os desafios em constante evolução apresentados pelo nosso mundo globalizado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proporciona uma perspectiva redefinida à língua inglesa, incorporando conceitos que anteriormente eram direcionados a um público mais restrito. Essa abordagem ampliada possibilita o acesso a conhecimentos essenciais para a compreensão do mundo contemporâneo, presentes no cotidiano de crianças e jovens, e fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017).



O programa bilíngue "We Are La Salle" se destaca por sua abordagem abrangente e integrada, permeando diferentes disciplinas e atividades escolares com a língua inglesa. Dessa forma, o ensino da língua é trabalhado de maneira contextualizada, tornando-o significativo e funcional para os estudantes. Isso possibilita a sua imersão no idioma, facilitando a aquisição natural da língua e a aplicação prática das habilidades linguísticas em situações reais.

Saer (1922) foi um dos primeiros estudiosos a conceituar o bilinguismo, descrevendo o sujeito bilíngue como um duplo monolíngue, representando a fusão de dois sujeitos monolíngues em uma única pessoa. Outra definição notável é a de Bloomfield (1933), que via o sujeito bilíngue como alguém com controle nativo da língua adicional. Para ser considerado bilíngue, o sujeito deveria ter habilidade equivalente à de um falante nativo no uso da língua em questão. Haugen (1953) apresentou uma definição que enfatiza o uso de enunciados completos como critério essencial para classificar um sujeito como bilíngue. Em outras palavras, para ser considerado bilíngue, o sujeito deve ser capaz de produzir frases completas e significativas. Essa definição é um tanto minimalista, contrastando com a abordagem maximalista de Bloomfield.

À luz das considerações de Marsh (2006), é evidente como a língua inglesa transcende fronteiras, tornando-se um idioma naturalizado e universalizado em diferentes territórios como uma opção de segunda língua. Gradualmente, ela se estabeleceu como um ponto de referência no sistema global de comunicação internacional. De acordo com García (2009), as mudanças nas normas de organização do trabalho, nos métodos de produção e o impacto da comunicação tecnológica decorrentes da globalização tiveram um efeito significativo nas práticas linguísticas do século XXI. As transformações geopolíticas e tecnológicas foram amplas e complexas, tendo um impacto abrangente nas comunidades linguísticas.

No âmbito educacional, a língua inglesa desempenha um papel fundamental. O inglês é amplamente utilizado como língua de instrução em universidades e escolas



ao redor do mundo. O conhecimento do idioma permite que os estudantes tenham acesso a programas de estudo internacionais, intercâmbios acadêmicos e bolsas de estudo em instituições renomadas.

A língua inglesa desempenha um papel crucial na formação de indivíduos competentes e comunicativamente eficazes. É por meio das habilidades e competências desenvolvidas que os estudantes são capazes de interagir em situações reais de comunicação, expressando-se de maneira clara, coerente e fluente. Além disso, a aprendizagem de uma segunda língua permite aos alunos compreenderem e participarem ativamente de discussões, debates, apresentações e atividades em grupo, tanto em contextos acadêmicos como sociais.

Um dos grandes diferenciais do "We Are La Salle" é a sua ênfase na participação ativa dos estudantes no processo educacional. Os professores, como facilitadores do conhecimento, incentivam o protagonismo dos alunos, estimulando a comunicação oral, a expressão criativa e a resolução de problemas em língua estrangeira. Essa abordagem pedagógica centrada no aluno contribui para tornar o aprendizado mais motivador, engajador e alinhado com as necessidades e interesses individuais. O programa "We Are La Salle" vai além do ensino formal da língua, buscando promover o desenvolvimento integral dos alunos. Por meio de atividades interativas, projetos educacionais e vivências culturais, os estudantes são incentivados a expandir seus horizontes, desenvolver habilidades sociais e interculturais, e compreender a diversidade e a riqueza cultural que o conhecimento de outras línguas pode proporcionar.

Um dos maiores desafios no ensino de uma língua estrangeira é minimizar conceitos didáticos e paradigmas ultrapassados que, muitas vezes, resultam aulas previsíveis, monótonas e repetitivas, desmotivando os estudantes e, conseqüentemente, o educador. Diante disso, muitas escolas estão buscando oferecer um ensino bicultural propiciando, assim, aos estudantes, um maior contato com costumes e cultura da língua alvo.



O pesquisador Brown (2001) acredita que quanto mais o estudante é exposto a uma palavra, maior será a retenção da mesma e que quanto maior o engajamento no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, mais o estudante incorpora essas novas palavras. Nesse sentido, Oliveira (2021, p. 5) ressalta:

Num mundo globalizado, o inglês está intimamente presente no cotidiano dos jovens: na publicidade, nos programas de entretenimento e principalmente nas novas tecnologias, tal a importância dessa língua, sendo o ambiente escolar um lugar propício para despertar o interesse para a aprendizagem de uma nova língua, visto que é o lugar onde se começa a entender a morfologia desse idioma.

Sabe-se que, diante da mundialização cultural e da globalização que nosso planeta vive hoje, muito útil se faz o aprendizado de novas línguas e novas culturas, que não aquelas que se adquire por meio do processo primário de socialização, que é o que se dá em nossa educação familiar. Conforme Siqueira e Souza (2014), a fim de abordar a crescente diversidade da língua inglesa, é necessário que o professor adote uma abordagem intercultural fundamentada em atitudes democráticas e na valorização das diferenças.

Para Siqueira (2011a, p. 90),

ensinar essa língua híbrida e franca, que é o inglês, demanda uma visita diária a novas fronteiras, que, por sua vez, geram novas prioridades, dentre as quais as pedagogias mais adequadas para tal realidade. Portanto, estabelece-se como desafio a implementação de práticas pedagógicas que ressignifiquem o ensino de língua inglesa, tendo, por conseguinte, como enfoque o seu caráter híbrido e multifacetado.

Enquanto falamos em aquisição da língua inglesa, não podemos esquecer de mencionar o bilinguismo, capacidade que o estudante desenvolve ao utilizar duas línguas simultaneamente. Existem dois tipos de bilinguismo, o bilinguismo primário, o qual diz que duas línguas são possíveis de serem adquiridas naturalmente no cotidiano e o bilinguismo secundário, que aponta que a segunda língua é desenvolvida de maneira formal. No processo de aprendizagem primário, ou seja



bilinguismo primário, apenas as competências de fala e leitura são desenvolvidas, já no segundo, outras habilidades como fala e escrita são acrescidas, além das citadas anteriormente. Li Wei (2000) argumenta que o termo bilíngue basicamente pode definir indivíduos que possuem duas línguas. Mas, deve-se incluir entre estes, indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas.

Com isso, todo esse processo de ensino-aprendizado deve ser cuidadosamente planejado para que os objetivos de aquisição da língua inglesa sejam alcançados de maneira concreta e satisfatória.

### **3 WE ARE LA SALLE: ASPECTOS DO PROGRAMA BILÍNGUE NA REDE LA SALLE**

Nos últimos anos, com o aumento da oferta de ensino da língua inglesa para atender à demanda por uma educação de qualidade nas escolas regulares, surgiram diversas propostas de programas bilíngues, currículos bilíngues e até mesmo currículos internacionais no Brasil. Observando essa tendência no mercado educacional, a Rede La Salle, por meio da Direção de Missão e do Setor de Educação Básica, buscou oferecer às famílias uma proposta que não apenas atendesse às demandas da sociedade, mas que também estivesse alinhada ao perfil educacional característico da abordagem Lassalista. Dessa forma, foi desenvolvido um programa destinado às escolas de educação básica da Rede La Salle, com características que suportam a educação bilíngue e ampliam a oferta de aulas de língua inglesa na grade curricular.

Conforme estipulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue, o programa We Are La Salle é configurado como uma extensão de carga horária. Dentro da carga horária regular de ensino, as escolas de educação básica da Rede La Salle oferecem entre três e cinco períodos de aulas de língua inglesa por semana. Essas aulas são ministradas em língua inglesa, utilizam



material didático de apoio da Cambridge University Press e estão alinhadas à Matriz Curricular para as Competências da Rede La Salle. Inicialmente, o programa foi implementado em nove Comunidades Educativas, introduzindo o currículo de maneira progressiva desde a Educação Infantil e/ou Anos Iniciais ou Finais do Ensino Fundamental, de acordo com as demandas específicas de cada contexto local.

Atualmente, em seu terceiro ano, o programa atende a vinte e três Comunidades Educativas distintas de norte a sul do Brasil, incluindo três escolas assistenciais, com uma expansão gradual da oferta nos diferentes segmentos. A implementação gradual abrange a Educação Infantil, começando a partir da Creche III, bem como os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, estendendo-se até o Ensino Médio.

O programa adota uma abordagem comunicativa em suas concepções metodológicas. Desenvolvida na década de 1980, essa abordagem contrasta com o estruturalismo, que analisa as formas gramaticais da língua, e o behaviorismo, que se baseia no condicionamento reflexo do comportamento. A abordagem comunicativa visa promover a aprendizagem da língua com base no que considera sua unidade fundamental: a comunicação. O foco principal dessa abordagem está no significado e nas relações estabelecidas por meio da comunicação.

Em uma sala de aula comunicativa, a língua é organizada com base na função comunicativa que desempenha no diálogo. Em vez de ensinar o uso do modo imperativo, por exemplo, o professor trabalhará com instruções. Embora a estrutura permaneça a mesma, o foco é diferente. São explorados diversos contextos e interlocutores nos quais aquela linguagem pode ser utilizada, desenvolvendo nos falantes a percepção de adequação e capacitando-os a reconhecer quando e em que situações devem empregar estruturas linguísticas específicas.

No Programa We Are La Salle, os professores planejam as aulas com ênfase na abordagem comunicativa, proporcionando aos alunos oportunidades de usar a língua adicional em vários contextos. O método visa desenvolver as habilidades



orais dos alunos, apresentando a língua por meio de conjuntos de palavras e itens lexicais. Para alunos mais avançados, a sistematização de estruturas gramaticais ocorre após atividades comunicativas, incluindo escrita, oralidade e contextos diversos.

O Programa We Are La Salle incorpora abordagens como o CLIL (Content and Language Integrated Learning), que integra a língua adicional ao aprendizado de conteúdo, e o PBL (Problem-Based Learning), que se concentra na resolução prática de problemas. No CLIL, os professores se tornam facilitadores, enquanto os estudantes participam ativamente na construção do conhecimento. O PBL desenvolve habilidades essenciais para o século XXI, utilizando o conhecimento adquirido em sala de aula para resolver problemas do mundo real. Os professores atuam como facilitadores, promovendo atividades práticas e incentivando a criatividade na busca por soluções significativas.

Com base nos princípios fundamentais, compreende-se que a aquisição do conhecimento vai além de uma simples compreensão do conteúdo. O estudante deve aprender efetivamente como aprender, desenvolvendo estratégias que aprimorem não apenas a compreensão, mas também a atenção, a memória e o pensamento crítico. Essas habilidades são não apenas cruciais para a vida acadêmica, mas essenciais para compreender o mundo além do ambiente escolar.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente, de acordo com informações obtidas no site oficial da Rede La Salle, o Programa We Are La Salle está em implementação em 23 Comunidades Educacionais da Rede La Salle em diversas regiões do Brasil, abrangendo diferentes estágios da Educação Básica. Este programa atende aproximadamente 16.000 crianças e jovens que, por meio de educação formal, estão constantemente em contato com uma segunda língua, proporcionando benefícios não apenas em termos cognitivos, mas também cultural e socialmente.





É crucial enfatizar que os resultados obtidos até agora são preliminares, uma vez que o Programa Bilíngue ainda está em andamento. Semelhante à Proposta Educacional Lassalista, a oferta de educação bilíngue em nossas comunidades oferece aos alunos uma educação humana abrangente, criando oportunidades voltadas para a transformação de vidas, indivíduos e da sociedade como um todo.

Portanto, o propósito deste artigo foi apresentar de maneira sucinta os conceitos mais relevantes no estudo do bilinguismo e da educação bilíngue hoje em dia. Um dos aspectos mais notáveis deste programa bilíngue é o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Ao proporcionar aos alunos a exposição a dois idiomas, o programa abre portas para uma comunicação mais ampla e profunda. No entanto, o caminho para a proficiência em duas línguas pode ser desafiador, demandando tempo e esforço dos alunos e educadores. Superar esses obstáculos iniciais é crucial para que os benefícios a longo prazo se concretizem. Esses conceitos permeiam as práticas de ensino dos educadores nas Comunidades Educacionais onde o Programa WALIS está sendo implementado. Além disso, o relatório busca contextualizar a prática da educação bilíngue com os princípios da educação Lassalista que nos orientam diariamente na busca por uma educação abrangente para os alunos confiados a nós.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal propósito do Programa We Are La Salle é atender às demandas da sociedade contemporânea, oferecendo abordagens metodológicas que vão além da mera instrução. Essas metodologias envolvem a problematização e a busca por soluções, a promoção do desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, o estímulo à aprendizagem significativa, e outras propostas que incentivam a reflexão sobre diferentes perspectivas para interpretar e analisar o



mundo em que vivemos, abrangendo suas complexas relações interpessoais, processos e atitudes.

A intenção de implementar uma educação bilíngue reflete o desejo de instigar nos nossos estudantes uma formação que transcenda os limites da simples escolarização. O objetivo não se restringe a proporcionar benefícios cognitivos; pelo contrário, busca alimentar o desejo de aprendizado para além dos confins da sala de aula. Essa abordagem oferece a oportunidade de os estudantes se tornarem cidadãos globais por meio do contato com diversas pessoas, diferentes culturas, o uso de diversas linguagens e a participação em situações diversas.

Através do Programa We Are La Salle, busca-se não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar habilidades críticas, sociais e culturais, capacitando os estudantes para uma participação ativa e responsável na sociedade global. Essa abordagem educacional visa criar indivíduos preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento sustentável, a compreensão intercultural e a construção de comunidades mais inclusivas e solidárias.

## REFERÊNCIAS

BLOOMFIELD, L. **Language**. Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BROWN, H. Douglas, **Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. San Francisco: State University, 2001

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. John Wiley & Sons, 2011.

HAUGEN, E. **The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior**. Indiana University Press, 1953.



MARSH, David. **English as a medium instruction in the new global linguistic order**: global characteristics, local consequences. 2006. Disponível em: [http://share.dschola.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory\\_strategies/Marsh-D-METSMaC-2006.pdf](http://share.dschola.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory_strategies/Marsh-D-METSMaC-2006.pdf). Acesso em: 10 dez. 2023.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 189 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SAER, D. J. The Effects of Bilingualism on Intelligence. **British Journal of Psychology**, v. 14, p. 25-38, 1922.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In*: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles. (org.) **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a. p. 87-115.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. *In*: Li Wei, **The Bilingualism Reader**. Disponível em: <https://lasalle.edu.br/brasil/programa-bilingue-brasil>, acesso em 28 de Dezembro de 2023.



## CONTRIBUTOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A EFETIVIDADE DO DIREITO À ALFABETIZAÇÃO

FERREIRA, Celisa Oliveira Duarte<sup>1</sup>

SARMENTO, Dirleia Fanfa<sup>2</sup>

### Resumo

A alfabetização inicial tem se constituído em foco de políticas públicas relacionadas ao direito à educação. O Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023 determina, no art. 5º, que as crianças devem estar alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental. Diante disso, as reflexões ora apresentadas são um recorte de uma pesquisa-ação em andamento cujo objetivo é refletir sobre os contributos da gestão pedagógica de uma escola da rede privada de ensino, situada na região da Serra Gaúcha, para a efetividade do direito à alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental. Apresentamos alguns pressupostos que embasam o estudo, destacando-se dentre estes os dispositivos legais que fazem alusão à alfabetização bem como fundamentos teóricos acerca da gestão pedagógica nesse processo no contexto escolar.

**Palavras-chave:** direito à educação; alfabetização; gestão pedagógica.

### 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em seus artigos 205 e 206 traz em seus dispositivos legais duas importantes diretrizes que é “o direito à educação como um direito e um dever do Estado e da família” e nos itens I e II do artigo 206, ressalta o “princípio da igualdade de condições de acesso e permanência, como também a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber”.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade La Salle, Brasil, Rio Grande do Sul. Email: celisa.ferreira@lasalle.org.br, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-3813-0449>.

<sup>2</sup> Dirleia Fanfa Sarmiento, Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação e coordenadora adjunta deste Curso, da Universidade La Salle. Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa “Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7328-6343>. Email: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br.



Em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) estabelece no título III o Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu art. 4º - XI – “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. E, neste mesmo artigo, foi incluída a Lei nº 14.407, de 2022, em seu parágrafo único, a qual delibera que “São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do **caput** deste artigo”.

Nesse sentido consoante aos marcos legais fundamentados, a preocupação permanente na alfabetização inicial tem se constituído em foco de políticas públicas relacionadas ao direito à educação. O Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023 determina, no art. 5º, que as crianças devem estar alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental. Para que tal determinação se concretize entendemos que os profissionais que atuam nos dois primeiros anos possuam suporte e acompanhamento por parte da gestão pedagógica.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está fundamentado em Lück (1981, 2009, 2013); Vasconcellos (2006, 2009) e em Soares (2004, 2016, 2021). Dentre as ações desenvolvidas, destacamos: O monitoramento das atividades de leitura e escrita que promovam e oriente a prática e o planejamento mais assertivo na aprendizagem.

A determinação constitucional do direito à educação e da oferta de uma educação de qualidade para todos tem mobilizado os gestores a desenvolverem estratégias pedagógicas que viabilizem o êxito dos estudantes no decorrer de seus itinerários formativos. Lück (2013, p. 40) salienta a importância de se



Construir uma cultura de sucesso escolar em que é promovida a aprendizagem por todos os alunos demanda atenção contínua aos menores atos, arranjos, gestos e competências, na relação com os alunos, de forma que cotidianamente sejam orientados a aprender.

Para atender as finalidades e os princípios fundamentais explicitados, o olhar, o acompanhamento e a análise dos resultados educacionais, por parte da gestão pedagógica, é fundamental para assegurar aos alunos o desenvolvimento das suas potencialidades no processo de alfabetização, que venha a incorporar elementos que possam contribuir como fio condutores de análise, reflexão e formulação de novas ações práticas. Sobre esse aspecto, Lück (2013, p. 34-35) enfatiza que:

O propósito do monitoramento e avaliação é o de produzir conhecimentos claros e objetivos sobre as necessidades e demandas educacionais, assim como sobre seus processos e contribuições que devem ser compartilhados, de modo a gerar um ambiente de crescimento e desenvolvimento que emancipa a todos os envolvidos pela ação crítica e reflexiva assumida coletivamente.

54

A referida autora segue afirmando que:

Vale dizer que monitoramento e avaliação são práticas efetivas quando exercidas colaborativamente com os atores das ações educacionais, de modo que desenvolvam, com seu exercício, uma consciência mais elevada e abrangente sobre o seu trabalho. (LÜCK 2013, p. 35).

Diante dessas citações trazidas por Lück (2013), evoco também a Gadamer quando ele vem conciliar o papel do educador as novas experiências:

[...] a cada experiência nova atua sobre o saber atual enquanto um teste de sua validade, isso pode levar à necessidade de acrescentar-lhe algo ou mesmo de substituí-lo por outro saber. E assim modificado, esse saber será exposto de novo e sempre ao exame da práxis futura". (GADAMER 2014, p. 99).



Complementando a citação de Gadamer (2014, p. 96) vale ressaltar que “o papel do educador tem de dominar diferentes métodos, para escolher aquele que melhor condiz com seus objetivos”.

Selecionar estratégias didático-pedagógicas diversificadas são decisões importantes que a equipe de gestão (coordenação e professores) vem incorporar a novas dinâmicas de trabalho. Em consonância ao exposto nos dispositivos legais fundamentados, a implementação de planos claros e objetivos adequados a realidade que na sua essência seja capaz de orientar os diferentes atores envolvidos, assim como o monitoramento e avaliação das ações, neste movimento de rever o que foi planejado vai se construído a melhoria nos processos almejando a equidade na alfabetização dos alunos.

### **3 METODOLOGIA**

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa ação em andamento que tem por objetivo refletir sobre os contributos da gestão pedagógica de uma escola da rede privada de ensino, situada na região da Serra Gaúcha, para a efetividade do direito à alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental.

Neste texto, apresentamos alguns pressupostos que embasam o estudo, destacando-se dentre estes os dispositivos legais que fazem alusão à alfabetização bem como fundamentos teóricos acerca da gestão pedagógica nesse processo no contexto escolar.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Constituição de 1988 (BRASIL,1988) estabelece a educação como um direito e um dever do Estado e da família, assim como ressalta o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência. A partir da Constituição (BRASIL,1988) foi-se



ampliando a visão da Educação Brasileira em seus aspectos quantitativos e qualitativos, como uma importante meta das políticas públicas de forma a abranger todo território brasileiro, compreendendo as diversidades territoriais foi-se lançando metas comuns a fim de ampliar o acesso e a alfabetização à todas as crianças.

Ao longo dessa trajetória entra em vigor com caráter normativo a Base Nacional Comum Curricular (2017), fundamentada nos marcos legais que permeia a legislação educativa, que a partir da Constituição (1988), LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998). Nestes 20 anos marcados por importantes mudanças educacionais, os dispositivos legais devem assegurar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos e sociais.

O principal compromisso elencado na carta de apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018, p.5) caracteriza-se por ser: “um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito.”

No conjunto de todas as orientações pedagógicas, a serem aplicadas nas instituições escolares, o documento dedica-se também ao importante marco de aprendizagem que é a alfabetização, trazendo um recorte importante (BRASIL, 2018, p. 87), considerando que “desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela alfabetize”. Nesta perspectiva a alfabetização é o foco da atividade neste nível de ensino, um processo de construção das habilidades linguísticas. Conforme Soares (2020, p. 11)

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa.

Essencial para que a alfabetização aconteça efetivamente é a formação docente, que segundo Soares (2020, p. 13) requer uma





[...] mudança do foco da ação docente, por meio de um processo cotidiano de desenvolvimento profissional das professoras e professores: definição de metas a alcançar em cada ano de escolarização, análise criteriosa e enriquecimento das práticas de ensino; orientação dos processos de conceituação da língua escrita pela criança e de sua progressiva apropriação do princípio alfabético.

Considerando todos os dispositivos legais e normativos que preceitua os Planos Nacionais de Educação, em 2023, o Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023 institui o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada com os seguintes objetivos:

- I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental;
- II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2023, artigo 5º).

Com relação ao novo cenário, o compromisso com a educação impõe um novo olhar, focando as questões da aprendizagem no seu processo. As escolas constituem em sua história os processos educacionais, sua identidade e clima organizacional, como espaço dialético de mudança.

Segundo Vasconcellos (2006, p. 16) “A partir dos anos 80, do século XX, a escola vai sendo identificada como um importante espaço na concretização das políticas educativas deixando de ser mero prolongamento da administração central”. Nesse contexto se revela o grande papel social que a escola exerce, como espaço de aprendizagem e integradora nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, que demandam dos gestores atenção plena em seus processos.



Nesta interlocução entre os atores que dão vida e movimento à escola Lück (2011, p. 87) afirma que: “A escola corresponde a um ambiente educacional caracterizado por um processo humano peculiar que se realiza a partir de comunicação e interações constantes”. Conforme a Lei de Diretrizes e Base (BRASIL,1996, artigo 13), compete aos docentes:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesse contexto compete a instituições na figura dos gestores escolar, garantir e zelar pela formação docente, implementando ações pedagógicas na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, que segundo Lück:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação e em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.(LÜCK, 2009, p. 24)

Esse novo olhar, evoca dos gestores uma nova postura, ação e planejamento, no entender de Lück (2013, p. 114):



[..] O clima e a cultura organizacional escolar constituem-se na ambiência em que se realiza o processo humano-social do fazer pedagógico, o qual expressa a personalidade e características dessa ambiência. Representam, pois, conceitos importantíssimos na determinação da qualidade de ensino e de seus resultados.

Os contributos da gestão nos processos formativos do seu corpo docente compreende o que Tardif (2014, p.249), pontua em sua afirmação que: “ os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte de uma formação contínua e continuada”. Diante dessa afirmação de Tardif, complemento com o posicionamento de Lück (2013, p. 114):

[...] os instrumentos em si não atribuem qualidade ao trabalho, e sim a competência, discernimento e comprometimento com seus resultados adotados pelos quais empregam. As ideias, concepções, motivações e o envolvimento das pessoas em utilizá-los com sentido de contribuir para a promoção da formação dos alunos e sua aprendizagem é que dão vida e potência aos instrumentos.

Esses instrumentos fornecem valiosos resultados que permite olhar as ações planejadas de forma mais efetiva, evitando o desperdício de tempo, otimizando a energia do trabalho em realmente focar, na organização dos dados coletados, na análise e planejamento das ações pedagógicas. Conforme exposto na citação de Lück (2013), as estruturas e os instrumentos de trabalho, ganham sentido quando são analisados de forma sistêmica: alunos, objetivos e os saberes essenciais que realmente promovam uma aprendizagem efetiva.

A implementação do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma política nacional cuja principal meta é:

Fica instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas. (BRASIL, 2023).



Nessa jornada de qualificar a alfabetização é fundamental que a escola, entre em consonância com os dispositivos legais, promovendo, coordenando e desenvolvendo ações práticas que assegurem as competências e os saberes necessários para alfabetizar.

Com objetivos claros a gestão vai acompanhando os dados do monitoramento e avaliação que estarão sendo realizadas nos diversos desdobramentos em que acontece a alfabetização, com essas informações, ocorre a implementação de um plano de ação que organize de forma sistêmica as novas estratégias que aproxime o fazer cotidiano, com as metas de alfabetização, neste acompanhamento sistemático e próxima ao cotidiano da sala de aula, a gestão pedagógica torna-se mais efetiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere aos dados elucidados no presente artigo, o objetivo é analisar os desdobramentos das políticas públicas que discorrem o compromisso em seus aspectos normativos nas decisões que referenciam os currículos escolares, na atenção pedagógica com a alfabetização e que os planos de ação e estudos precisam estar focados na meta de alfabetizar até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Em consonância com a meta, o papel do gestor é garantir que os processos formativos do corpo docente atendam os aspectos legais, na observância dos currículos, na clareza das aprendizagens essenciais e indispensáveis aos alunos que estão na alfabetização.

Ao definir as estratégias de aprendizagem, cabe ao gestor o importante papel de estruturar o trabalho pedagógico em sua instituição, definindo estratégias de formação docente, alinhando os materiais pedagógicos, monitorando a aplicabilidade das ações planejadas e seus resultados, construindo intencionalmente novas diretrizes pedagógicas com objetivo de alavancar a qualidade das ações,



focando na aprendizagem dos alunos, garantido maior equidade no processo pedagógico.

## REFERÊNCIAS

FLICKINGER, Hans George. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020b.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 1986.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7.ed. São Paulo: Editora Libertad, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm#art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm#art) Acesso em: 26 dez. 2023.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 26 dez.2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm) Acesso em: 27.dez. 2023.



## **(DES)CONTINUIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EFETIVIDADE DO DIREITO À ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DUTRA, Vanessa Sabrina Witter<sup>1</sup>

SARMENTO, Dirléia Fanfa<sup>2</sup>

### **Resumo**

Com a promulgação da Constituição Federal da República de 1988), é possível constatar a proposição de dispositivos legais e políticas públicas direcionadas ao direito à alfabetização, considerado essencial no contexto da efetividade do direito à educação. A pesquisa documental em andamento tem como objetivo analisar as (des)continuidades das políticas públicas que versam sobre o direito à alfabetização fazendo um recorte considerando a Base Nacional Comum Curricular; a Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Resultados preliminares indicam: a) descontinuidades entre os documentos analisados; b) alteração da idade de 8 para 7 anos como meta para alfabetização inicial; c) decréscimo nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no segundo ano do ensino fundamental, entre os anos de 2019 e 2020. Esses resultados preliminares apontam para a necessidade de análise da articulação entre os diferentes dispositivos legais e políticas públicas que versam sobre a alfabetização no Brasil.

**Palavras-chave:** direito à educação; alfabetização; políticas públicas; direito à alfabetização.

### **1 INTRODUÇÃO**

Desde o final da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal da República (BRASIL, 1988), a qual institui o Estado Democrático de Direitos, é

---

<sup>1</sup>Vanessa Sabrina Witter Dutra, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Especialista em Ação Educativa no Ensino Fundamental, pela mesma universidade. Professora da rede pública municipal de Canoas/RS. Bolsista da Prefeitura Municipal de Canoas. Integrante do Grupo de Pesquisa “Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais” Email: [vanessa.dutra@canoasedu.rs.gov.br](mailto:vanessa.dutra@canoasedu.rs.gov.br).

<sup>2</sup> Dirléia Fanfa Sarmento, Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação e coordenadora adjunta deste Curso, da Universidade La Salle. Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa “Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7328-6343>. Email: [dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br](mailto:dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br).



possível constatar a proposição de dispositivos legais e políticas públicas direcionadas ao direito à alfabetização, sendo tal direito considerado essencial no contexto da efetividade do direito à educação (UNESCO, 1990; 2016; UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001; UNESCO, 2016). Ao estabelecer as metas para a Educação 2030, por exemplo, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016) afirma que “a alfabetização faz parte do direito à educação e é um bem público.” (UNESCO, 2016). Para garanti-la, o documento propõe a elaboração de planos e de políticas de alfabetização a partir do estabelecimento de abordagens setoriais e multissetoriais, incluindo a colaboração entre ministérios relevantes, sociedade civil e o setor privado (UNESCO, 2016). Percebe-se, assim, a grande preocupação em torno da alfabetização para a efetivação do direito à educação.

O Brasil, país-membro da Organização das Nações Unidas desde a fundação desta, busca normatizar a garantia à alfabetização através de diferentes dispositivos legais, tais como, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2017a,b), a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (BRASIL, 2023), além de outros decretos e portarias.

Diante do exposto, neste texto temos como objetivo analisar as (des)continuidades das políticas públicas que versam sobre o direito à alfabetização das crianças, fazendo um recorte considerando três políticas educacionais: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), enquanto uma política curricular; a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (BRASIL, 2023).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de efetivar o direito à educação previsto nas diferentes declarações da UNESCO, o Brasil tem lançado mão de dispositivos legais diversos. A alfabetização





tem sido motivo de preocupação. Elevar seus níveis, conforme mostram tais declarações, amplia o acesso a direitos sociais essenciais.

Já na Constituição de 1988, a educação é assegurada como um direito social (Art. 6º), direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), (BRASIL, 1988). Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O termo alfabetização, no entanto, só passa a ser usado nesta Lei a partir de 2022, em parágrafo incluído pela Lei Nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Antes disso, o documento estabelecia “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” como meio de garantir a formação básica do cidadão. (BRASIL, 1996, Art. 32, I).

A partir dessa inclusão, o termo alfabetização aparece como meio garantido pelo Estado a fim de efetivar seu dever para com a educação escolar pública (Art.4º, XI) e como objetivo precípua da educação básica e requisito essencial para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* do artigo 2: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996).

Segundo o relatório dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (BRASIL, 2023), em comparação ao ano de 2019, houve uma queda, em 2021, do percentual de crianças consideradas alfabetizadas ao final do segundo ano, a saber, 49,4%. Este número, em 2019, foi de 54,8%. Não é à toa que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, decretado em 12 de junho de 2023, através do Decreto 11.556, estabelece como um de seus objetivos a recomposição das aprendizagens, visto que, segundo dados do Inep (BRASIL, 2022), durante o ano de 2020, 99,3% das escolas adotaram exclusivamente o ensino remoto como medida de combate à proliferação da Covid 19.



Antes da implementação deste decreto, o Inep realizou a pesquisa intitulada “Alfabetiza Brasil” (BRASIL, 2023) a qual teve como principais objetivos

Compreender, em termos qualitativos, quais as características de um aluno alfabetizado.

Estabelecer critérios avaliativos para a alfabetização dos estudantes brasileiros. Proporcionar subsídios para o planejamento e execução de políticas educacionais voltadas à alfabetização. (BRASIL, 2023)

Na primeira etapa da pesquisa, 341 professoras alfabetizadoras, provenientes de 291 municípios localizados em cinco capitais brasileiras, analisaram questões semelhantes às aplicadas pelo Saeb nas turmas de segundo ano, identificando aquelas que um estudante alfabetizado estaria apto a responder. A partir da pesquisa, desenvolvida em duas etapas, estabeleceu-se um novo ponto de corte que caracteriza o aluno alfabetizado ao final do segundo ano: 743, situando-o no nível 4 de proficiência do Saeb. As habilidades que uma criança alfabetizada deve ter de acordo com este nível são assim descritas:

66

Leem palavras, frases e textos curtos; Localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes; Escrevem ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras; Escrevem textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação.(BRASIL, 2023)

Ao descrever o contexto de implementação do Compromisso, o MEC (BRASIL, 2023) propõe

um redesenho da política nacional de alfabetização, na perspectiva de retomar os elementos positivos e estruturantes que a literatura científica identificou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, corrigir seus elementos mais frágeis e redirecionar os esforços do Ministério da Educação nesse campo.



Além disso, enumera oito elementos fundamentais, dentre os quais vale destacar a “definição de orientações curriculares para a alfabetização que compreendam e respondam à multidimensionalidade desse processo e não restrinjam a visão de alfabetização à mera apropriação do Sistema de Escrita Alfabética [...]”. (BRASIL, 2023).

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa documental (CELLARD, 2014) em andamento tem como objetivo analisar as (des)continuidades das políticas públicas que versam sobre o direito à alfabetização das crianças. Vale destacar que o uso do termo (des)continuidades, assim grafado, sugere a hipótese de que esses textos dialogam entre si, apresentando aproximações e distanciamentos.

De acordo com Cellard (2014), o pesquisador que opte pela pesquisa documental deve, primeiramente, identificar os textos pertinentes avaliando a representatividade destes. Dessa forma, a primeira preocupação para o desenvolvimento desta pesquisa foi a escolha dos documentos mais significativos que pudessem contribuir na busca da resposta ao questionamento: quais são as (des)continuidades existentes entre as diferentes políticas públicas que versam sobre o direito à alfabetização? Optamos, assim, pela análise da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), e do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (BRASIL, 2023). A escolha por esses documentos justifica-se pelo fato de estarem explicitamente direcionados ao direito à alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cellard propõe, ainda, que “o exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental.”. Nesse sentido, o autor afirma ser necessário “conhecer satisfatoriamente a conjuntura



política , econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (CELLARD, 2014, p.299).

Considerando essas orientações, buscamos nesta pesquisa trazer outros textos, além dos decretos em análise, que justificam a produção destes, tais como os materiais divulgados pelo Ministério da Educação. Sabemos, no entanto, que esses textos podem sofrer a influência político-partidária de seus autores. Ao localizar esses textos no tempo é possível fazer algumas inferências a respeito deste tipo de influência. Esta análise é essencial quando abordamos a instituição de políticas públicas. Segundo Cellard (2014, p. 300), “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever”. Por se tratar da análise de políticas públicas, esta pesquisa não traz ênfase sobre os indivíduos, pois estamos lidando com documentos emitidos sob o rótulo institucional do qual espera-se objetividade. Além disso, não é nosso objetivo tender para um posicionamento partidário.

Após a determinação do *corpus* investigativo, passamos à análise dos textos, através de uma leitura comparativa, levando em consideração alguns elementos, tais como: o conceito de alfabetização; a idade prevista para a conclusão deste processo; o aporte científico no qual as políticas analisadas buscaram embasamento para fixar essas definições; seus objetivos e princípios; os resultados obtidos no período de sua vigência. A escolha pela análise desses elementos, justifica-se por serem estes a impactar, em um primeiro momento, mais diretamente as práticas em sala de aula.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A alfabetização é um processo complexo para o qual são mobilizadas diferentes habilidades e competências. A BNCC define o sujeito alfabetizado como alguém que consegue “ ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em



material gráfico (grafemas ou letras)” (BRASIL, 2017, p. 90, grifo do documento). Ela propõe, pelo menos, oito habilidades envolvidas neste processo, a saber:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).(BRASIL,2017, p. 93)

Ao olhar para essas habilidades, inferimos a prevalência da instrução fônica no processo de alfabetização. É importante salientar, porém, que o documento prevê nas práticas de leituras a formação do leitor literário e o contato com diferentes gêneros textuais a partir de práticas sociais de leitura, enquanto, na análise linguística e semiótica, prevalecem os aspectos mais formais de codificação e decodificação.

Por mais enriquecedoras que sejam as práticas de leitura em uma sala de alfabetização, sem o ensino sistemático e intencional das relações entre letras e fonemas, a aprendizagem da leitura e da escrita não se concretiza. Isso não é o mesmo que dizer que a leitura compartilhada, a escrita de textos coletivos, a identificação da função social dos diferentes gêneros textuais não sejam necessárias. Além de estarem previstas na BNCC, essas habilidades são necessárias para que os estudantes atribuam sentido a esta aprendizagem. Contudo, ao discorrer sobre o processo de alfabetização o documento dá grande ênfase ao desenvolvimento de habilidades voltadas ao reconhecimento das relações entre as letras e os fonemas, conforme é possível constatar na já referida definição do que é um sujeito alfabetizado e nas oito habilidades apontadas. Além disso, o texto também afirma que



Pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança mostram que, nesse processo, é preciso: [...] construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão; perceber quais sons se deve representar na escrita e como; construir a relação fonema-grafema [...]; perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação; até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2017, p. 90).

Outro aspecto relevante ao olharmos para a BNCC (BRASIL, 2017) é o destaque que é dado para a alfabetização no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental, pois “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize.” (BRASIL, 2017, p. 89).

No documento, essas duas etapas partilham da descrição das práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, formando um bloco único, com aprofundamento de algumas práticas no segundo ano. Desse modo, a BNCC (BRASIL, 2017) direciona para o desenvolvimento da alfabetização nessas etapas do ensino, a partir da compreensão da função social de textos que circulam na vida cotidiana; da apreciação de textos literários; da sistematização do conhecimento do código alfabético a partir da compreensão da relação grafema-fonema; da fluência em leitura; da escrita alfabética e ortográfica de palavras; entre outros. Como vemos é um processo amplo e complexo que, conforme a própria BNCC aponta, “não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística.” (BRASIL, 2017, p. 90).

Em 2019, com o objetivo de elevar a qualidade da educação no país, no que tange à alfabetização e, conseqüentemente, dos índices que mensuram esta qualidade, instituiu-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto 9.765, de 11 de abril (BRASIL, 2019). Segundo a redação do MEC, este decreto



resulta da relevância do tema aos olhos da sociedade brasileira, que exige cada vez mais dos governantes e gestores públicos maior cuidado e empenho em prover uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos, mas também é consequência de uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia. (BRASIL, 2019, p.10).

Para isso, propôs, entre outras normatizações, a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, destoando tanto do limite proposto pelo PNE em vigência, que visa garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano, quanto da BNCC, a qual estabelece o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à alfabetização tanto no primeiro quanto no segundo ano.

Ao propor a alfabetização baseada em evidências científicas, a PNA evoca as ciências cognitivas com foco para a instrução fônica na ação pedagógica. Ao serem descritos os princípios da Política Nacional de Alfabetização, lê-se:

[...] III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas; IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita [...] (BRASIL, 2019)

Esta proposta, como se pode ver, é coerente com a BNCC, que estabelece como habilidades para a alfabetização o domínio das relações grafema/ fonema, entre outras. A PNA também dialoga com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) ao descrever também como seu objetivo a consecução das metas 5 e 9 daquele, as quais definem, respectivamente, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”, apesar da ênfase dada ao primeiro ano, e

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).



Recentemente, a PNA foi revogada pelo decreto 11.556, de 12 de junho de 2023, o qual institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cujos objetivos, de acordo com o artigo 5º, são “I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental;” e

II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2023)

É pertinente destacar que o documento, ao descrever os princípios do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, explicita a alfabetização como um direito: “III - a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas ” (BRASIL, 2023).

O documento propõe ações voltadas às crianças em processo de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental e a partir da recomposição das aprendizagens até o quinto ano desta etapa, com foco na alfabetização.

O Compromisso (BRASIL, 2023) apresenta aproximações e distanciamentos em relação a políticas anteriores, ao propor a revisão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2016a,b ;2017a,b) e ao criticar aquilo que se propunha na PNA (BRASIL, 2019): ênfase do processo de alfabetização na leitura e escrita a partir da codificação e decodificação do código alfabético. No decreto, a ideia do distanciamento em relação a PNA (BRASIL, 2019) evidencia-se ainda mais quando encontramos “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2023) entre seus princípios.

Além disso, o Compromisso (BRASIL, 2023) enfatiza a alfabetização ao final do segundo ano do ensino fundamental e não no primeiro, conforme o decreto anterior.





Em relação à revisão do PNAIC, o Ministério da Educação (BRASIL, 2023) destaca a necessidade de

retomar os elementos positivos e estruturantes que a literatura científica identificou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa corrigir seus elementos mais frágeis e redirecionar os esforços do Ministério da Educação (MEC) nesse campo.

Outro aspecto a ser considerado é o novo ponto de corte, estabelecido a partir da pesquisa “Alfabetiza Brasil”, para classificar um estudante como alfabetizado. Esta mudança pode ter um impacto significativo nos índices do país mensurados a partir do Saeb em 2023. É provável que tenhamos um crescimento no número de estudantes considerados alfabetizados, já que, em edições anteriores da avaliação, o ponto de corte situava esses alunos a partir do nível 5 de proficiência do sistema e não do nível 4, correspondente ao novo ponto.

A análise preliminar de alguns desses dispositivos demonstrou aproximações e distanciamentos entre eles, gerando impactos significativos nos índices relacionados à alfabetização no país. Entre os principais distanciamentos observados, destacamos a etapa enfatizada pelas diferentes políticas como desejável para a alfabetização: primeiro, segundo ou terceiro ano, e o aporte pedagógico para o desenvolvimento desse processo. Apesar de parecerem divergir quanto a qual ano priorizar, parece haver um consenso de que a conclusão da alfabetização precisa ocorrer ao final do terceiro ano. Quanto ao aporte pedagógico, nota-se um distanciamento maior quando, por exemplo, ao ampliar a abrangência das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (BRASIL, 2023) diferencia-se da BNCC (BRASIL, 2017), documento ainda vigente, e da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), decreto anterior e já revogado. Este aspecto pode ter um impacto negativo, quando pensamos nas práticas pedagógicas unificadas a nível nacional, a fim de atender às exigências das avaliações baseadas nas competências e habilidades propostas para o desenvolvimento do processo de alfabetização. A possível elevação dos índices a



partir do estabelecimento do novo ponto de corte do Saeb também merece ser analisada quanto à sua relação com um efetivo aumento na qualidade e na garantia do direito à alfabetização.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise feita até este momento viabiliza constatar que, apesar de toda a mobilização legal para garantir a alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, os índices mensurados nas avaliações do país demonstram que muitos estudantes brasileiros ainda chegam ao terceiro ano sem dominar as habilidades necessárias para serem considerados alfabetizados. Isso acaba refletindo em outros aspectos de sua vida escolar e, a longo prazo, de sua vida social e desenvolvimento de sua cidadania. Sobre tais consequências, o Ministério da Educação, ao contextualizar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, afirma que

Os impactos da violação do direito humano à alfabetização são dramáticos tanto na continuidade da trajetória escolar dos estudantes quanto do ponto de vista de suas correlações com o aprofundamento da vulnerabilidade social e econômica e das desigualdades regionais, de raça/cor, gênero. (BRASIL, 2023)

Isso posto, urge que analisemos a articulação entre os diferentes dispositivos legais e políticas públicas que versam sobre a alfabetização no Brasil, a fim de compreendermos este contexto e sua relação com os resultados obtidos nas diferentes avaliações realizadas em âmbito nacional, as quais apontam defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME, 2017a. Disponível em: [https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_mec\\_826\\_alterada.pdf](https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf) Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador [PNAIC em ação]**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf) Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, 2017c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf) Acesso em: 18 ago. 2023.



BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC SEALF, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias\\_1/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO\\_PNA\\_FINAL.pdf/view](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO_PNA_FINAL.pdf/view). Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm) Acesso em: 18 agos. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Criança Alfabetizada:** contexto. Brasília: Ministério da Educação, 06 jun. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>. Acesso em 29 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório dos resultados do Saeb 2021:** 2º ano do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2021/resultados/relatorio\\_de\\_resultados\\_do\\_saeb\\_2021\\_volume\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_2.pdf). Acesso em: 29/ dez/2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil:** diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças. Brasília-DF: Inep/MEC, 2023. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:3dfd4f38-d6b2-3670-a16d-b79fadc1ddf5>. Acesso em: 20/jan/2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação-2022.** Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf) Acesso em: 18 ago. 2023.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle**

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 16 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, Unesco, 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 16 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos:** o Compromisso de Dakar. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 16 ago. 2023.



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★



## TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, HUMANIDADES DIGITAIS E O ENSINO MÉDIO

BRENNER, Fernanda Cristina<sup>1</sup>

PONTIN, Fabrício<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste trabalho é verificar o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino médio e seu encontro com perspectivas apresentadas pelas humanidades digitais. Trata-se de um estudo teórico, do tipo bibliográfico, de natureza qualitativa, focando em abordagens hermenêuticas-fenomenológicas como ferramenta para a investigação de problemas relacionados às humanidades digitais e seus pressupostos atinentes ao uso das TDICs no Ensino Médio. Para tanto, iremos inicialmente localizar teoricamente a discussão das Humanidades Digitais, destacando a contribuição dessa perspectiva para uma leitura complexa das TDIC, e o uso crítico dessas por docentes e discentes dentro do ensino médio. Ao final do trabalho, pretendemos oferecer um caminho metodológico e teórico para pesquisas envolvendo TDICs, apontando a necessidade de usar estratégias capazes de dar voz a experiência de docentes e discentes com o uso de novas tecnologias e a incorporação dessas nos processos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** TDIC; tecnologias digitais; ensino médio; humanidades digitais.

### 1 INTRODUÇÃO

Na atual condição de rápida evolução que abrange nossa sociedade, o desenvolvimento tecnológico apresenta progressos notáveis em diversas áreas, que contemplam ciências aplicadas e meios de produção, bem como processos e estruturas relacionadas com a educação. E um dos principais impulsionadores desse crescimento é a amplitude de possibilidades oferecidas pela utilização dos

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Unilasalle. Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica IFSC. Bacharel em Administração pela Faculdade La Salle Estrela. fernanda.201932623@unilasalle.edu.br

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Filosofia pela PUCRS. Doutor em Filosofia pela Southern Illinois University Carbondale. Mestrado em Filosofia pela PUCRS. Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUCRS. fabricio.pontin@unilasalle.edu.br



recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em contextos educacionais, seja em atividades ou em ambientes educativos, consoante a Pimentel (2018).

Ademais, nos dias atuais, após um período de adaptação virtual devido ao contexto pandêmico, percebe-se a aceleração do desenvolvimento de tecnologias, que juntas, constituem comunidades de práticas, com interesses, que não são limitados à localizações geográficas, são multidisciplinares, e integram uma nova definição de cultura, voltada para o digital, conforme ideias apresentados no Manifesto das Humanidades Digitais.

Desse modo, este artigo objetiva apresentar os estudos iniciais realizados para verificar o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino médio e seu encontro com perspectivas apresentadas pelas humanidades digitais, sendo fruto de um trabalho teórico bibliográfico sobre a temática, de natureza qualitativa, focando em abordagens hermenêuticas-fenomenológicas como ferramenta para a investigação de problemas relacionados às humanidades digitais e seus pressupostos atinentes ao uso das TDICs no Ensino Médio.

Para tanto, iremos localizar teoricamente a discussão das Humanidades Digitais, destacando a contribuição dessa perspectiva para uma leitura complexa das TDIC, e o uso crítico dessas por docentes e discentes dentro do ensino médio.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a Educação

A rápida evolução pela qual nossa sociedade passa possui relação com desenvolvimento tecnológico, e notáveis progressos em diversas áreas, incluindo processos e estruturas relacionadas com a educação, uma vez que atividades e ambientes educativos foram impulsionados por esse crescimento através da



amplitude de possibilidades oferecidas pela utilização dos recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), consoante a Pimentel (2018).

Segundo Castells (1999), a sociedade transformou-se através de um processo onde a cultura material evoluiu e desenvolveu novos paradigmas tecnológicos, organizados em torno das Tecnologias da Informação. “Entre as tecnologias da informação, incluo, como todos, o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/radiofusão, e optoeletrônica.” (CASTELLS, 2019, p. 67). Conforme o autor, vivemos em um mundo que se tornou digital.

As tecnologias se consolidam dia-a-dia, assumindo papel em uma sociedade que está conectada e faz uso dos recursos tecnológicos em diferentes contextos sociais. Castells (2019) postula que a tecnologia da informação, e o uso dos conhecimentos por ela gerados, oportuniza a criação de novos dispositivos e novas aplicações destes, não limitando-se a mera centralização de informações. Desse modo, mudanças na sociedade são cada vez mais rápidas e atinentes aos processos de produção, consumo, comunicação e socialização.

Assim, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação propõe evoluções em diversos aspectos, e deve ser explorado a fim de proporcionar melhorias em serviços prestados, oferecer acesso ao conhecimento e informações de forma ampla, igualitária e eficiente, oportunizando aprendizagens significativas e contextualizadas.

Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços. (UNESCO, 2015)

Ademais, diversas nações estão utilizando em seus sistemas educacionais tecnologias, em muitos casos, não se limitando ao mero uso de conexões e computadores em sala de aula, mas tentando reduzir distanciamentos entre estudantes e o uso das tecnologias (ROMANI, 2012).





Ainda, ao longo dos tempos, as práticas educativas tem se adequado aos novos cenários sociais, incorporando tecnologias variadas em sala de aula, considerando uma mediação dos profissionais de educação que abarca limitações e potencialidades dos artefatos tecnológicos, em cada situação.

Backes (2019) caracteriza o pensar em educação na contemporaneidade contemplando dialéticas e rápidas mudanças entre educação e tecnologias digitais, uma vez que espaços virtuais e físicos coexistem, e suas transformações provocam a criação de tecnologias e novas conjunturas educacionais.

Nos encontramos inseridos em um cenário onde é impossível dissociar a vida moderna do uso das tecnologias, onde ambiguidades em relação ao ambiente escolar e uso de ferramentas tecnológicas imbricam-se através de entendimentos distorcidos pelos ambientes sociais, econômicos e pedagógicos. Neste sentido, considerando o ambiente educacional, as políticas públicas relacionadas à educação no Brasil são estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste em um documento normativo que orienta e padroniza os currículos educacionais em todo o país, difundindo a inclusão, a alfabetização e o letramento digital através do desenvolvimento de competências e habilidades para uso crítico das TDIC, conforme como destaca a Competência Geral da Educação Básica nº5:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018)

Para os jovens que estão no Ensino Médio, a BNCC apresenta competências relacionadas ao desenvolvimento de aprofundadas análises e compreensão acerca do funcionamento sistemático das diferentes linguagens, incorporando sentidos, visão crítica e ética sobre informações, desvinculando-se de um papel meramente técnico/reprodutor sobre conhecimentos adquiridos mediante as TDIC em qualquer campo da vida social.



Assim, faz-se necessário um olhar voltado para o desenvolvimento crítico dos estudantes, possibilitando a exploração e inovação, fundamentando-se a partir dos diferentes contextos e recursos existentes e presentes em suas perspectivas diárias, explorando técnicas (linguagens, ferramentas, aplicativos, entre outros) através de compreensão e produção de discursos que interagem com as TDIC e o uso crítico destas.

## 2.2 Humanidades Digitais

Há pouco mais de duas décadas, surgiu internacionalmente o conceito de "Humanidades Digitais", representando uma sólida conexão entre a pesquisa nas áreas de Humanidades e a incorporação de métodos e ferramentas das Tecnologias Digitais. Embora possa ter sido inicialmente utilizado em 2002, por John Unsworth, um professor universitário americano, apenas em 2004, com a publicação do livro "*Companion to Digital Humanities*" o termo passou a ser amplamente utilizado, uma vez que a terminologia engloba facilmente várias denominações anteriores, como Computação para as Humanidades, Informática Aplicada à História, Linguística Computacional, Patrimônio e Computação, Arte Digital, entre outras, conforme é destacado por Alves, 2016.

Vale salientar que, assim como em qualquer outro conceito, ou área que esteja ganhando destaque, as definições das Humanidades Digitais são numerosas, e frequentemente carecem de consenso, uma vez que os papéis englobados através de significações, que em algum momento abrangem um novo campo acadêmico e em outro tratam sobre comunidades de práticas, possuem papel central em uma possível definição do que fazem, e o que são as humanidades digitais, consoante a Sousa (2011).

O manifesto das humanidades digitais (2011) traz em seu contexto as declarações de uma comunidade de práticas integrada pelo uso de ferramentas digitais, designando-se humanidades digitais como "uma transdisciplina, portadora



dos métodos, dos dispositivos e das perspectivas heurísticas ligadas ao digital no domínio das Ciências humanas e sociais.” Essa abordagem é sustentada pela finalidade de propagar conhecimento e pesquisas de qualidade, desenvolvendo saberes coletivos.

Pode-se inferir que as humanidades digitais caracterizam potencialidades através da transdisciplinaridade, apoiando-se nos paradigmas de saber-fazer disciplinar e nas perspectivas oferecidas pelo mundo digital.

Alves (2016) declara que comunidades de práticas são vitais para a definição das humanidades digitais, visto que o uso dos recursos das diferentes disciplinas das Humanidades, caracteriza a transdisciplinaridade abarcada pelas humanidades digitais. Assim, o autor enaltece a posição das humanidades digitais como via para contribuição entre às humanidades tradicionais, opondo-se à conjecturas de sucessão destas.

Depreende-se, a partir deste contexto, que as humanidades digitais possuem papel de fundamental importância em suas contribuições para com a sociedade e comunidade científica. Rollo (2020) destaca esse papel ao afirmar:

Assume-se que as humanidades digitais, para além da evidente utilização de ferramentas digitais na área científica das humanidades e da adoção da componente do digital como objeto de investigação, podem/devem desempenhar funções relevantes em vários domínios, tomando-os como contribuição/responsabilidade perante a comunidade acadêmica/científica e a sociedade em geral. (ROLLO, 2020)

Trata-se de um campo de estudo que se dedica a analisar o impacto dos meios digitais nos campos em que são utilizados objetivando o uso das mídias digitais como autoras de percepções de conhecimento. É possível compreender que o interesse das Humanidades Digitais abarca o impacto das tecnologias na pesquisa, identificando metodologias, teorias e procedimentos. Desse modo, as humanidades digitais, e seu alcance, transcendem a forma de compreensão tradicional de pesquisas, possibilitando e potencializando novas concepções acerca de métodos



para análise e disseminação de conhecimentos, gerando aproximação das comunidades acadêmicas.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui natureza bibliográfica, uma vez que sua finalidade consiste em aproximar pesquisador e informações disponibilizadas sobre determinado assunto, abarcando toda bibliografia disponível acerca do tema a ser estudado, conforme Lakatos (2021).

Conforme Bardin (2016, p. 122) apresenta, “O corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” Desse modo, o corpus investigativo do presente estudo será composto por artigos, produzidas em Programas de Graduação e Pós-graduação brasileiros, dentro do espaço temporal dos anos de 2018-2023, localizadas no Acervo de Artigos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal de 2018-2023 foi determinado em virtude da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, documento responsável pela orientação acerca das aprendizagens essenciais para todos os estudantes.

### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que as tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) estão presentes em nosso cotidiano, sendo impossível dissociar o processo evolutivo da sociedade, das evoluções tecnológicas, e dos processos educativos, ficando evidente que as abordagens das Humanidades Digitais são pertinentes às discussões acadêmicas, e carecem de atenção junto aos processos educacionais.

Pode-se observar que o ambiente educativo abarca e também contribui para essa evolução, sendo responsável por contemplar práticas que fazem uso das TDIC para desenvolvimento e estímulo ao uso crítico das ferramentas tecnológicas por



parte dos estudantes, para seu desenvolvimento e inserção junto ao meio social ao qual ele faz parte.

Por se tratar de um estudo que está em curso, ao final deste estudo pretendemos oferecer um caminho metodológico e teórico para pesquisas envolvendo TDICs, apontando a necessidade de usar estratégias capazes de dar voz a experiência de docentes e discentes com o uso de novas tecnologias e a incorporação dessas nos processos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel. As Humanidades Digitais como uma comunidade de práticas dentro do formalismo acadêmico: dos exemplos internacionais ao caso português. **Ler História** [Online], v. 69, 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/2496>. Acesso em 18 ago. 2023.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 243-266, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189126039012.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

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

CASTRO, R. M.; PIMENTA, R. M. Novas práticas informacionais frente às humanidades digitais: a construção de acervos digitais como suporte para as digital humanities. **Informação & Informação**, v. 23, n. 3, p. 523–543, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2018v23n3p523>. Acesso em: 12 out. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. A cultura digital no cotidiano das crianças: apropriação, reflexos e descompasos na educação formal. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 6, n. 3, p. 135-146, 2018.

PIMENTA, R. M. Os objetos técnicos e seus papéis no horizonte das humanidades digitais: um caso para as ciências da informação. **Revista Conhecimento em Ação**, v. 1, n. 2, p. 20–33, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/20/7147#>. Acesso em: 12 out. 2023.



ROMANI, C. Explorando tendências para a educação do século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, p. 848-867, set-dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300011>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ROLLO, Maria Fernanda. Desafios e responsabilidades das humanidades digitais: preservar a memória, valorizar o patrimônio, promover e disseminar o conhecimento. O Programa Memória Para Todos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/5gB3jG5kdsL3MS5pVBrfHzn/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SANTOS, H. P.; VENÂNCIO, R. P. Redocumentarização, historiografia e humanidades digitais: o caso do arquivo público mineiro. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 18., 2017, Marília. **Anais [...]**. Marília, 2017. Disponível em: <http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/xviiienancib/ENANCIB/paper/view/23>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SOUSA, Maria Clara Paixão de. **Humanidades Digitais: Um breve panorama**. 2011. Disponível em <https://humanidadesdigitais.org/breve-panorama/> Acesso em: 18 ago. 2023.



## A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PARA O RENDIMENTO ESCOLAR E PARA A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

SILVA, Gilbernilson Oliveira da<sup>1</sup>

### Resumo

O artigo discute a importância da inteligência emocional e sua atuação em diferentes aspectos da vida humana, desde o exercício de uma profissão até para situações corriqueiras do cotidiano, com enfoque especial para o contexto escolar, especificamente direcionado para alunos do ensino fundamental e médio, o que revela a amplitude desse tema com caráter multidisciplinar. O tema principal, por ser amplo, foi abordado de forma contextualizada, a partir de uma abordagem sobre conceitos e definições a respeito de emoção e consciência, em razão desses conceitos serem fundamentais para o entendimento da formação da inteligência emocional no indivíduo. O trabalho segue uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica qualitativa com resultados obtidos por meio de um referencial teórico de importantes autores do tema, como Daniel Goleman e Antônio Damásio.

**Palavras-chave:** inteligência emocional; inteligência emocional na escola; consciência; violência na escola.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo científico tem como principal objetivo mostrar as vantagens do desenvolvimento da inteligência emocional nos alunos do ensino fundamental e médio, a partir de uma pesquisa bibliográfica, baseada na contribuição teórica de importantes autores desse tema, tais como Daniel Goleman e Damásio, sob o aspecto de uma diretriz metodológica exploratória e qualitativa. A ausência do ensino de disciplinas na área de inteligência emocional na grade curricular do ensino médio, recomendada pelo Ministério da Educação (MEC), assim como, a extensa produção

---

<sup>1</sup> Gilbernilson Oliveira da Silva. Mestrando em Educação na Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: gilbernilson@yahoo.com.br



acadêmica relacionando esse assunto como fator preponderante ao sucesso pessoal e profissional motivou a produção desse trabalho.

Para abordar a temática principal, foi necessário fazer um levantamento teórico sobre fatores influenciadores dos sentimentos internos no ser humano, como emoção e consciência, como forma de facilitar a compreensão sobre o desencadeamento das emoções e as influências no comportamento pessoal. Dentro desse contexto, foi apresentado os conceitos de emoção, consciência e a relação disso com a inteligência emocional.

Diversos são os autores que destacam a inteligência emocional como um fator capaz de propiciar o sucesso do indivíduo no mercado de trabalho. Goleman (2015) considera esse tipo de inteligência como uma condição primordial para um cargo de liderança, a ponto de destacá-la como a característica mais importante para um profissional obter um desempenho ótimo em sua função. Os autores Rego e Fernandes (2005) corroboram com essa mesma análise em um trabalho, feito por eles, de revisão literária em que identificaram que os resultados de sucesso e os mais altos desempenhos são obtidos pela junção sinérgica entre as aptidões racionais e emocionais.

Sendo assim, esse artigo científico se propõe a não só demonstrar o quão importante seria um ensino sobre inteligência emocional aos estudantes de ensino fundamental e médio, mas principalmente servir como uma base bibliográfica em favor da inclusão de disciplinas nessa área do conhecimento para que o ensino secundário no país possa preparar alunos para as mais diferentes situações da vida cotidiana.





## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Emoções e Consciência

Damáσιο (2003) elucida que os estudos sobre as emoções ocorreram de forma tardia, pois conforme ele, no século XX até os dias atuais, tanto a neurociência, quanto a ciência cognitiva, trataram a emoção com certo desdém, embora esse campo seja extremamente relevante para o entendimento do comportamento humano.

Esse autor menciona que todos os seres humanos vivem movidos pela emoção e procurando evitar sentimentos desagradáveis, nesse contexto, também há o despertar para as emoções, vivenciadas pelo outro, por esse motivo, destaca que a vida humana é administrada em consonância com esses sentimentos.

Embora os sentidos emocionais não sejam uma peculiaridade da espécie humana, o autor diferencia a capacidade em administrá-los, como sendo algo inerente da nossa espécie, sendo assim, não sentimos apenas emoções instintivas como medo e fome, mas também emoções conscientes, como o desejo pela conquista de um sonho.

Conforme Damásio (2003), os seres humanos não têm consciência sobre todos os seus sentimentos e o despertar para o estado de consciência torna-se necessário para influenciá-lo a ir além do imediatismo do momento. Segundo ele, a consciência pode ser definida como sendo um fenômeno inteiramente privado, de primeira pessoa, que ocorre como parte do processo privado, o qual denominamos como sendo a mente. A consciência e a mente vinculam-se a comportamentos externos, passíveis de serem observados por terceira pessoa.

Já Goleman (2015) destaca que esse estado de não consciência pode ser sanado pelo indivíduo, caso ele atinja determinada capacidade cognitiva, que o autor chama de autoconsciência, classificada como sendo o primeiro componente da



Inteligência emocional, em razão de permitir um amplo conhecimento sobre as próprias emoções, forças, fraquezas, necessidades e impulsos. Segundo o autor, quem tem uma autoconsciência forte, reconhece melhor como seus sentimentos influenciam a si mesmo, as demais pessoas e até mesmo em seu exercício profissional, nesse caso, um profissional autoconsciente tem o discernimento de reconhecer a sua impossibilidade de conseguir bons resultados com prazos curtos, portanto, planeja bem seu tempo com cuidado e finaliza seu trabalho em um prazo antecipado.

Para Goleman, a autoconsciência do indivíduo também pode ser utilizada para a compreensão interna de seus próprios valores e metas, por ajudá-lo a identificar a diretriz por onde ele está seguindo, assim como, as razões de seguir por determinado caminho, como exemplo, ele cita que o estado de autoconsciência permite ao indivíduo rejeitar uma proposta de emprego com uma boa oferta financeira, caso isso seja incongruente com seus princípios e objetivos de longo prazo, enquanto indivíduos sem autoconsciência tendem a ter mais dificuldade em tomar esse tipo de decisão, em razão de ser mais difícil para eles avaliarem outras variáveis, como satisfação profissional.

Sendo assim, a falta de autoconsciência pode levar o indivíduo a desprezar determinados valores, em troca de vantagem financeira e somente após sentir os sentimentos negativos, oriundos de uma escolha equivocada, ele saberá que a satisfação profissional não se limita apenas a uma boa oferta financeira.

De acordo com o autor, o autoconsciente conhece melhor suas limitações e forças e se sente à vontade conversando sobre elas, enquanto os desprovidos da autoconsciência se sentem desconfortável, mediante às mensagens de pedido de melhoria, então, quando vivenciam cobranças por empenho, em vez de considerarem a crítica pelo aspecto positivo, passam a considerar tais mensagens como sinais de ameaça, ou fracasso.



Carvalho (2020) considera a capacidade de ter autoconsciência sobre nossas emoções e dos outros, assim como o saber administrá-las para agir de forma adequada, como fator indispensável no processo de educação, que não pode concentrar-se apenas em conteúdos cognitivos. Segundo ela, a educação emocional possibilita um ambiente mais acolhedor e agradável para os alunos, quando é implementada a eles desde o ensino fundamental e médio, sendo assim, contribui de forma significativa para o desenvolvimento do ensino aprendido, inclusive, ajuda a solucionar determinados problemas, tais como rendimento escolar e comportamentos inadequados.

## 2.2 A Inteligência Emocional

Goleman (2001) define inteligência emocional como sendo a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e dos outros, assim como a capacidade de sabermos nos motivar, gerenciar nossas próprias emoções e as emoções estabelecidas por nossas relações.

Rego *et al.* (2005) destaca a revisão literária, que ele participou como um dos autores, a qual relacionou as aprendizagens de sucesso e os mais altos desempenhos de determinados indivíduos, como resultantes da junção sinérgica das aptidões racionais e emocionais. Para esse autor, a combinação do Quociente Intelectual (QI) e da Inteligência emocional (IE) esclarece uma maior variação no desempenho do que apenas o QI.

Ângelo (2007) também destaca a importância da inteligência emocional para alcançar sucesso e melhorar o desempenho humano em várias áreas, como no âmbito acadêmico e profissional. Da mesma forma, Parker et al. (2004) cita estudos realizados, os quais revelam a relação entre a inteligência emocional e o sucesso acadêmico. Em outra obra, Parker et al (2006), mostrou que a inteligência emocional se relaciona de forma significativa com o não abandono escolar.



Para Goleman (1999), a inteligência emocional estimula nos indivíduos a capacidade para gerenciar suas próprias emoções, o que pode produzir um desempenho de destaque no mercado de trabalho. Segundo ele, esse tipo de competência determina o aprendizado de habilidades baseadas em cinco elementos: autopercepção, motivação, auto-regulação, empatia e aptidão natural para os relacionamentos.

O autor relaciona cada um desses elementos, conforme determinadas capacidades laborativas, assim sendo, ele associa o bom desempenho no serviço de atendimento ao cliente por meio de competência emocional baseada na empatia, enquanto, por outro lado, funções para áreas de confiança são inerentes em competência baseada na auto-regulação, ou em saber lidar com impulsos e emoções.

### 2.3 Inteligência Emocional na Escola

Steiner e Perry (1998) define o indivíduo emocionalmente educado, como sendo aquela pessoa capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a sua qualidade de vida, no aspecto interpessoal. Segundo os autores, a educação emocional compõe-se de três aptidões: a capacidade de entender as emoções, ouvir as outras pessoas, empatizar com suas emoções e expressar esse sentimento de forma produtiva.

Todos nós temos algo a aprender sobre nossas emoções. Algumas pessoas deixam a adolescência com um alto nível de educação emocional, mas creio que poucas são tão hábeis no âmbito das emoções, quanto deveriam. Todo mundo comete erros emocionais, por isso todos podemos nos beneficiar de alguma forma com a educação emocional. (STEINER; PERRY, 1998, p. 23).



Em várias partes do mundo, surgiram programas e demais iniciativas, em busca de formar indivíduos, emocionalmente educados. Goleman (2015) destaca um desses programas, em educação, feito na cidade de New Haven, chamado “Currículo de Desenvolvimento Social para as Crianças Locais”, o qual possibilitou um importante avanço no comportamento do corpo discente, tais como: comportar-se de forma adequada, diminuição do comportamento antissocial e aumento no desempenho acadêmico dos alunos. Dentro desse contexto, o autor avalia que o êxito dos alunos se deve ao melhoramento de suas aptidões comportamentais, obtidas por meio do programa, que conseguiu estimular o foco da atenção deles para o ensino, assim como o estímulo para esses alunos não se preocuparem com brigas ou serem vítimas de bullying.

Esse tipo de programa fundamenta a argumentação teórica do autor pela defesa da inserção da escola ao ensino do autoconhecimento para o indivíduo aprender a reconhecer o que sente internamente, considerando o contexto escolar como o ambiente propício de aprendizados dessa natureza. O autor utiliza o termo ciência do eu para designar os nossos sentimentos e os que irrompem nos relacionamentos; esse tema requer de professores e alunos um enfoque no tecido emocional da vida das crianças, sendo esse aspecto emocional algo ignorado nas salas de aula. “O aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem, quanto a matemática e a leitura” (GOLEMAN, 2001, p. 276)

Para o autor, a escola exerce um papel fundamental nesse processo de educação emocional, tão importante de ser discutido entre os alunos, desde a faixa etária infantil. Ele descreve a ciência do eu (modelo para o ensino da inteligência emocional) como pioneira, por abranger um tipo de aprendizado voltado para o desenvolvimento comportamental do aluno, a partir de disciplinas, como “desenvolvimento social”, “aptidões para a vida” e “aprendizado social e emocional”. A ideia básica seria aumentar o nível de competência social e emocional no público



infantil, como parte da educação regular, na finalidade de atingir um conjunto de aptidões e compreensões essenciais para cada criança.

Goleman (2015) associou os resultados positivos obtidos pelos alunos da cidade de New Haven, como resultante do programa desenvolvido com eles, ou seja, se deve ao trabalho aplicado para desenvolver as aptidões comportamentais deles, tendo inclusive feito esses alunos se sentirem mais à vontade em sala de aula, possibilitando assim um ambiente mais propício para facilitar o processo de aprendizado. Em consequência disso, o autor considera esses resultados como um importante argumento em favor do implemento de programas dessa natureza nas escolas, capazes de ocasionar melhorias na capacidade cognitiva e na atenção dos alunos.

Esse novo caminho para levar a alfabetização emocional às escolas insere as emoções e a vida social em seus currículos normais, em vez de tratar essas facetas importantíssimas do dia da criança como intrusões irrelevantes, ou, quando levam a explosões, relegando-as a ocasionais visitas disciplinares ao gabinete do orientador ou do diretor. (GOLEMAN, 2001, p. 277)

Silva e Ferreira (2020) consideram que o aprendizado sobre o gerenciamento das emoções deve começar desde a infância para contribuir com o desenvolvimento do ser humano de forma integral, em virtude disso, a escola assume um papel de suma relevância nesse processo, por ser um ambiente propício para esse tipo de formação, no entanto, conforme as autoras, esse trabalho deve ser realizado de forma conjunta, entre corpo docente, alunos e pais, desse modo, todos precisam se conscientizar sobre a importância do desenvolvimento das competências emocionais nas crianças, em favor da saúde emocional delas mesmas.

Sena (2022) também considera a escola como detentora de um papel relevante no processo da inserção da inteligência emocional, principalmente nas séries iniciais, ou seja, o público infantil, uma vez que ela permite a compreensão de habilidades pedagógicas diversas, capazes de direcionar as emoções dos educandos para o bom entendimento e para a aprendizagem. Além disso, o autor destaca que as crianças podem ganhar confiança em suas capacidades pessoais e



intelectuais e, conseqüentemente, terão melhores condições de construir boas relações, assim como, uma melhor capacidade de comunicar seus pensamentos ou sentimentos. Desse modo, poderão se tornar adultos mais seguros de si com melhores condições para lidar com as pessoas e solucionar problemas no meio social em que vivem.

O autor acrescenta sobre a importância de haver determinada amplitude ao estudo da inteligência emocional na escola, uma vez que insere a necessidade de participação de todos os atores envolvidos com o processo de educação, atribuindo ao professor uma função, além da missão tradicional de ensinar a ler e escrever, assim como, discute a inserção do ensino das emoções no currículo escolar ou de um envolvimento maior de pais de alunos e até mesmo de pessoas da comunidade com a escola.

Pontes (2019) também discorre sobre os benefícios do bem estar emocional dos estudantes para facilitar o entendimento deles sobre as aulas, no entanto, ela alerta que os professores precisam obter o equilíbrio emocional tanto quanto os alunos e, desse modo, eles terão melhores condições de estimular o corpo discente para o aprendizado. Conforme ela, se os estudantes não estiverem bem emocionalmente não irão se concentrar e isso será um óbice para eles produzirem como deveriam. A autora atribui ao professor o papel de motivá-los, por esse motivo, ela também destaca as emoções do educador como importantes nesse processo.

Segundo Pontes, o professor em situação de desequilíbrio emocional precisa de ajuda para poder vencer suas dificuldades e, dentro desse contexto, ela relaciona a importância dos estudos das emoções para a descoberta de comportamentos negativos. Portanto, além de discutir os benefícios do gerenciamento das emoções para os alunos, ela também relaciona os impactos desses benefícios para o corpo docente, que exerce uma função, considerada estressante, conforme indicam algumas pesquisas.



Veiga (2004), cita um importante estudo realizado, no Reino Unido, onde foi constatado níveis de estresse em 200 mil professores, por razões diversas, como desinteresse, indisciplina e até violência dos estudantes contra eles. A autora também destaca que a função de professor se inclui entre as profissões com maior predisposição a elevados níveis de estresse.

## 2.4 Inteligência Emocional para Combater a Violência na Escola

No Brasil, segundo uma pesquisa feita, em 2013, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre aprendizagem, realizada com 100 mil professores, o país lidera o ranking de violência contra o professor.

Conforme Dos Santos *et al.* (2020), a violência escolar gera um quadro de desmotivação nos professores, o que reflete negativamente no desenvolvimento das aulas, em virtude da insatisfação do quadro docente, os quais nessa condição terão dificuldades de atingir a aprendizagem dos alunos, além disso, situações de violência causam desgaste emocional no professor e pode levar muitos deles a apresentar um quadro de depressão. A consequência disso é o afastamento e até abandono da carreira, como resultado da desvalorização profissional, que muitos profissionais sentem ao longo do exercício da docência.

A violência na escola é um tema bastante complexo e que envolve a sociedade como um todo. Diante deste contexto, compreende-se que a violência e a indisciplina são realidades presentes na maioria das escolas, levando a situações de desequilíbrio no funcionamento escolar, o que resulta em prejuízos para o desenvolvimento do aluno, da mesma forma que seus efeitos afetam a prática docente e até mesmo a saúde do professor. (SANTOS; MEINHART, 2020, p. 257).

Laranja (2020) considera a violência no âmbito da escola, como um fenômeno assustador, que o poder público não está conseguindo manter o controle, além de externalizar os problemas de quem a pratica, testemunha ou é vítima, a violência tira





da escola a sua condição de ser escola, ou seja, um ambiente de promoção da amizade, compaixão, respeito e tranquilidade.

Para exemplificar o nível de descontrole estatal da violência escolar, o autor faz alusão ao ataque ocorrido em março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano, no Estado de São Paulo, onde dois jovens mataram cinco estudantes e duas funcionárias, nas dependências desse colégio; os dois autores eram ex-alunos e cometeram suicídio logo após os crimes. A motivação desse atentado, conforme investigação da polícia, teria sido o bullying que os assassinos sofreram quando foram estudantes da escola, o isolamento social e um determinado desejo deles em superar um massacre ocorrido na escola de Columbine, em Colorado, nos EUA, em 20 de abril de 1999.

Mediante a todos esses episódios de violência escolar e até massacres, ocorridos no Brasil e no mundo, a busca por medidas de contenção dessa problemática, tornou-se uma preocupação mundial. Para Extremera e Fernández-Berrocal (2002), a inteligência emocional pode ser utilizada como forma de prevenção de comportamentos problemáticos, como violência e impulsividade. Conforme esses autores, se os alunos forem capazes de ter consciência de suas emoções, assim como, se souberem gerenciar esse sentimento, eles poderão agir com menos violência e ter controle sobre sua impulsividade.

No entanto, mesmo diante de tantas evidências sobre o benefício da inteligência emocional, esse tema ainda não faz parte do processo de ensino nas escolas. Lira (2019) tece críticas ao atual modelo de formação dos estudantes, por não considerar a inteligência emocional, como fator essencial no ensino e na própria relação entre professor e aluno. A autora considera a inteligência emocional como um dos fatores basilares no desenvolvimento pessoal, permitindo regular os próprios sentimentos e dos outros, além de utilizar esses sentimentos como orientadores de ações.



Lira (2019, p. 81) relata que

São as emoções que regulam e disciplinam as nossas decisões, mas é a qualidade destas mesmas decisões que definem o resultado dos comportamentos pessoais. Consequentemente, as emoções e a forma como as regulamos são, assim, fontes de informação essenciais para o entendimento da relação pedagógica e podem contribuir para explicar e controlar o ambiente de sala de aula.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa se baseou em procedimentos técnicos qualitativos, classificando-se como bibliográfica, seguindo a definição de Gil (2007), o qual assim define os trabalhos baseados em fontes de papel, tais como livros e revistas. Para discorrer sobre a fundamentação teórica sobre o tema inteligência emocional foi necessário uma abordagem sobre assuntos correlatos, como emoção e consciência, a partir de uma interação dialógica sobre os estudos desenvolvidos por autores conceituados no meio acadêmico, como Antônio Damásio e Daniel Goleman. Este artigo foi baseado em uma pesquisa qualitativa, a qual, segundo Minayo (2014) se ocupa com o nível de realidade, que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que é consoante com o tema e o objetivo deste artigo, que se propõe a auferir os benefícios advindos do ensino da inteligência emocional, em alunos do ensino fundamental e médio, no entanto, tais benefícios não podem ser quantificados por critérios objetivos, mas podemos discuti-los sob o aspecto de significados diversos, inerentes ao campo psíquico do ser humano.

### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A literatura científica apresenta inúmeros estudos sobre os efeitos positivos da inteligência emocional para o ser humano, no aspecto profissional, pessoal, assim



como no processo de ensino aprendizagem. Em cada decisão a ser tomada, da mais simples a mais complexa sempre haverá algum teor de emoção a influenciá-la, o mesmo ocorre com as atitudes ou comportamentos humanos e muitos deles são manifestados por um mero impulso emocional.

A importância do tema também se justifica, quando considera-se a idade de crianças e adolescentes, os quais geralmente formam o corpo discente das escolas de ensino fundamental e médio, pois esse público se encontra em processo de formação de personalidade. Nessa faixa etária, o indivíduo tende a ser mais vulnerável a manifestar comportamentos baseados na emoção do momento, seja pela falta de experiência de vida, ou pela dificuldade em auferir a realidade de forma racional, o que justifica a necessidade de instruir essas pessoas para elas aprenderem a se desenvolver emocionalmente e, assim, se transformarem em adultos saudáveis. Além disso, pesquisas apontam para o crescimento dos índices de violência, ocorridas no interior das escolas, praticadas pelos próprios alunos entre si, ou contra professores e demais funcionários. No mundo, ao longo das últimas décadas, ocorreram vários casos de massacres com mortes no ambiente escolar e, no Brasil, embora casos dessa natureza tenham começado há pouco tempo, tem gerado grande preocupação em virtude não só dos crimes já consumados, mas pela crescente ameaça desses ataques contra escolas do país. O mais recente deles aconteceu no dia 27 de março de 2023, na Escola Estadual Thomazia Montoro, na capital São Paulo, onde um aluno de 13 anos matou uma professora a facadas, além de ferir outras três professoras e dois alunos.

Todo esse cenário revela um quadro preocupante no ambiente escolar, que requer uma revisão do atual modelo pedagógico de ensino, baseado tão-somente na exposição de conteúdos das disciplinas tradicionais, ou da mera memorização de conteúdo, uma vez que esse modelo tradicional tem se tornado incapaz de evitar ou reduzir os índices de violência na escola.



Dentro desse contexto, percebe-se que a grade curricular de ensino precisa contemplar conteúdos específicos para influenciar atitudes, gestos e principalmente os sentimentos dos estudantes, pois é isso que pode desenvolver o comportamento deles e a personalidade de cada um. Teóricos e especialistas de vários países do mundo acreditam que o desenvolvimento da inteligência emocional pode preencher a atual lacuna no modelo tradicional de ensino e ajudar a desenvolver o comportamento dos alunos, que também precisam aprender sobre conhecimentos inerentes a situações cotidianas, e, principalmente, saber administrar as suas próprias emoções.

No entanto, assim como alunos, professores e até mesmo demais funcionários da área de educação também precisam ser educados emocionalmente para que possam contribuir, cada um em sua esfera de atuação, em favor de um ambiente escolar mais saudável a todos. Considerar apenas os estudantes como o público a ser educado emocionalmente é ter uma visão unilateral de uma problemática que precisa abranger todos os atores da área pedagógica, principalmente professores e pedagogos, os quais são profissionais responsáveis pelo processo de educação, assim sendo, eles precisam ter uma relação direta e contínua com os discentes.

Apesar da escola ter o ensino como o principal objetivo, ela não é a única responsável por essa missão, inclusive, qualquer aprendizado em ambiente escolar, para ser eficaz, precisa ter consonância com a educação dada pelos pais, que costumam ser referências de comportamentos, principalmente para os mais jovens. Por esse motivo, devemos considerar o tema inteligência emocional dentro de um contexto amplo, o qual deve incluir os familiares dos alunos, principalmente os pais, que também tem a função de educar os filhos.

Embora existam muitos caminhos, apontados por especialistas, sobre os meios de promover o ensino da inteligência emocional nas escolas, em um ponto há um consenso geral, ou seja, todos reivindicam uma reformulação da grade curricular nas escolas para haver a inserção e ensino do tema como forma de aplicar aos



estudantes conhecimentos inerentes ao aprendizado de suas próprias emoções e demais sentimentos.

Atualmente, sabe-se que o atual modelo tradicional de ensino com destaque para conteúdos de matérias como língua portuguesa, história e matemática tem sido ineficaz para o desenvolvimento humanístico dos estudantes e conhecimentos dessa natureza não são suficientes para prevenir a comunidade escolar dos atuais problemas contemporâneos, como violência e desrespeito aos professores.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem, na escola, precisa de uma reformulação imediata não apenas para transmitir conteúdos de matérias tradicionais, mas principalmente para desenvolver, nos alunos, a habilidade necessária para eles terem condições de administrar seus próprios sentimentos e dessa forma desenvolverem a personalidade deles como pessoa humana. Desse modo, a escola pode adquirir melhores condições de ajudar pessoas para o bom convívio social a favor de todos, inclusive, para o próprio ambiente escolar, que também tem sido vítima da inércia do atual sistema tradicional de ensino.

## REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Inês Salgueiro. **Medição da inteligência emocional e sua relação como sucesso escolar**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação Formação Pessoal e Social) - Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências Departamento de Educação, 2007.

CARVALHO, Nivia Maciel de. **A importância da inteligência emocional no contexto escolar**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Graduação em Pedagogia) – Unis, São Lourenço, 2020.

DAMÁSIO, A. **Ao encontro de espinoza: as emoções sociais e a neurologia do sentir**: Publicações europa-américa. 2003.



EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Inteligência emocional na salade aula como fator de proteção para comportamentos problemáticos: violência, impulsividade e desajuste emocional. *In: CONGRESSO HISPANO-AMERICANODE EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ*, 1., 2002, Granada, Espanha. **Anais** [...]. Granada, Espanha, 2002.

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

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Objetiva, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

GOLEMAN, Daniel. **Liderança: a inteligência emocional na formação do líderde sucesso**. Rio de Janeiro:Objetiva, 2015

LARANJA, Pablo Ramos. **Convivências, sujeitos e violências nos cotidianos escolares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) - Programa De Pós-Graduação Em Segurança Pública. Universidade de, Vila Velha – ES 2020.

LIRA, Adriana. Escola no século XXI: o passado engajado no presente. **Sisyphus— Journal of Education**, v. 7, n. 3, p. 74-91, 2019.

MINAYO, Maria Cecília Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

PARKER, J. D. A. *et al.* Academic Achievement in HighSchool: Does Emotional Intelligence Matter? **Personality and Individual Differences**, v. 37, p. 1321-1330, 2004.

PARKER, J. D. A. *et al.* Emotional Intelligence and Student Retention: Predicting the Successful Transition from High School to University. **Personalityand Individual Differences**, v. 41, p. 1329-1336, 2006.

PARKER, J. D. A. *et al.* Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University. **Personality andIndividual Differences**, v. 36, p. 163-172, 2004.



SARTOR, Gisela Aparecida. **A inteligência emocional no processo de ensino-aprendizagem**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

REGO, Arménio; FERNANDES, Cláudia. Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. **Psicologia**, v. 19, n.1/2, p. 139-167, 2005.

SANTOS, Eliane Gonçalves; MEINHART, Daiane Beatriz. Violência escolaro desafio da atualidade: implicações na prática profissional do professor. **Dialogia**, n. 34, p. 244-259, 2020.

SENA, Hygor Melo de et al. **A educação emocional como fundamento da aprendizagem**. 2022.

SILVA, Beatriz B.; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro Lima. Educação socioemocional e suas repercussões no contexto escolar. *In: SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIEVANGÉLICA*, 5., 2020, Anápolis – GO. **Anais [...]**. Anápolis – GO: Unievangélica, 2020

STEINER, Claude; PERRY, Paul. **Educação Emocional, um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional**. Rio de Janeiro. Objetiva, 1998.

VEIGA-BRANCO, Augusta. **Competência emocional**. Quarteto, 2004.



## A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A PROMOÇÃO DA PAZ NAS ESCOLAS

STUMPF, Glauce<sup>1</sup>

GROSS, Jacson<sup>2</sup>

QUARESMA DA SILVA, Denise Regina<sup>3</sup>

CADEMARTORI, Daniela Mesquita Leutchuk de<sup>4</sup>

### Resumo

A pandemia do Covid-19 desnudou o abismo existente entre a Educação Pública e a Privada, e mais profundamente, as desigualdades entre os gêneros e suas interseccionalidades. Mesmo após o retorno presencial, atualmente, a educação pública sente as consequências de praticamente um ano de aulas remotas sem o devido preparo da equipe docente a nova realidade. As aulas retornaram, porém, além das defasagens na aprendizagem de estudantes, observamos eclodir diversos casos de violências nas escolas. A partir dessas considerações nos questionamos: podemos refletir na educação sem considerar a complexidade da sociedade brasileira? Como objetivo principal iremos teorizar sobre a importância de inserir a Educação em Direitos Humanos, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no Ensino Público como forma de promoção da paz. Para objetivos específicos iremos refletir sobre a legislação brasileira e internacional que ampara esta inserção e propor relações entre a teoria e a prática. Para tanto, utilizaremos uma metodologia qualitativa, exploratória de análise documental trazendo como base os estudos de gênero para refletir sobre a educação atual. Como considerações finais apontamos para a importância do preparo docente em compreender os dispositivos legais bem como obter embasamento teórico nos estudos de gênero e em Direitos Humanos para que sejam construídas estratégias nas escolas que visem o comprometimento com a igualdade de direitos e no respeito à diversidade auxiliam em ações de prevenção e promoção a paz. Finalizamos ratificando que somente com a

<sup>1</sup> Glauce Stumpf, doutoranda em Educação – Unilasalle - Universidade La Salle, bolsista institucional, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8696-772X>, e-mail: [glaucestumpf@hotmail.com](mailto:glaucestumpf@hotmail.com).

<sup>2</sup> Jacson Gross, doutor em Direito – Unilasalle - Universidade La Salle, bolsista PROSUP/Capes, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1656-7194> e-mail: [jacson.gross@gmail.com](mailto:jacson.gross@gmail.com).

<sup>3</sup> Denise Regina Quaresma da Silva, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Saúde – Unilasalle - Universidade La Salle, Brasil, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3697-8284> e-mail: [denisequaresmadasilva@gmail.com](mailto:denisequaresmadasilva@gmail.com).

<sup>4</sup> Daniela Mesquita Leutchuk de Cademartori, Docente do Programa de Pós-Graduação em Direito e graduação em Direito – Unilasalle - Universidade La Salle, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2718-4770> e-mail: [daniela.cademartori@unilasalle.edu.br](mailto:daniela.cademartori@unilasalle.edu.br).





cooperação dos espaços educativos formais de Ensino Superior é que consolidaremos uma educação democrática, antirracista, com igualdade de gênero e um ambiente que promova a paz.

**Palavras-chave:** direitos humanos; gênero e educação; Pandemia Covid-19; cultura da paz.

## 1 INTRODUÇÃO

Três pontos desnudaram o abismo existente entre a educação pública e a privada e, mais profundamente, as desigualdades entre os gêneros e suas interseccionalidades durante a Pandemia do Covid-19. Pais e responsáveis ao sofrerem com a demanda extra de administrar, também, a educação de suas crianças, evidenciou uma série de problemáticas do ensino num panorama geral: 1) a importância do acompanhamento da rotina escolar por um adulto da família para a criança; 2) a sobrecarga das mulheres na gestão do ensino das crianças (STUMPF; SOUZA; QUARESMA DA SILVA, 2021); 3) acessibilidade digital para estudos.

A desigualdade vai muito além destes três pontos e se esconde em suas interseccionalidades. Diversos estudos bem como as mídias divulgaram como a população negra foi a mais afetada<sup>5</sup> e o quanto o ensino público ainda está lidando com as consequências das perdas após a pandemia. O retorno às aulas presenciais trouxe novos desafios, entre eles, a dificuldade de relacionamento entre as crianças, adolescentes e a saúde mental tem sido um fator de preocupação nas escolas (STUMPF; COSTA; CAMARGO, 2022) bem como os casos de violência<sup>6</sup> que a escola sofreu ao longo de 2023.

---

<sup>5</sup> Dados retirados da matéria jornalística do site do Senado sobre o relatório da CPI. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/10/29/relatorio-da-cpi-aponta-que-populacao-negra-foi-mais-atingida-durante-a-pandemia> É importante destacar o quanto instituições não governamentais auxiliaram como o projeto Mães da Favela, um projeto da Cufa Brasil (Central Única das Favelas) que contou com o apoio da Unesco, que teve um protagonismo importante durante a pandemia. Acesso em: 04 jan. 2024.

<sup>6</sup> De acordo com a agência Brasil houve um aumento de 50% nas denúncias de casos envolvendo violência no país. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-11/violencia-nas-escolas-tem-aumento-de-50-em-2023> Acesso em: 04 jan. 2024.



A partir dessas considerações iniciais nos questionamos: podemos refletir na educação sem considerar a complexidade da sociedade brasileira? Fator que é para Paro (1996, p. 143):

[...] a grande maioria da população de nossas escolas apresenta todos os tipos de problemas relacionados à desnutrição, fome, carência cultural e afetiva, falta de condições materiais e psicológicas para o estudo em casa, necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento doméstico, bem como uma série de outros problemas, advindos do estado de injustiça social vigente e que comprometem o desenvolvimento do aluno na aprendizagem.

Este excerto da década de 1990 ainda foram sentidas e drasticamente aumentadas no momento pandêmico, sem perspectivas de em que momento voltaríamos à situação anterior, a qual já não era confortável, principalmente em termos de qualidade de educação no Brasil.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A partir da contextualização acima nos questionamos: como lidar com a realidade que se coloca atualmente? Apontamos para a necessidade de inserir a disciplina de Direitos Humanos em um formato transversal e, se possível, que conste no Projeto Político Pedagógico das escolas. Desta forma, nos propomos a refletir teoricamente sobre a necessidade da Educação em Direitos Humanos nas escolas, aliada a uma agenda global representada pela Unesco, acentuado pelo contexto atual pandêmico.

Para tanto, utilizaremos uma metodologia qualitativa, exploratória de análise documental trazendo como base os estudos de gênero para refletir sobre a educação atual. Utilizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº1. de 30 de maio de 2012) bem como os Dispositivos da Unesco (Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável).



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dividimos nossa discussão em duas partes, primeiro traremos o recorte sobre educação em Direitos Humanos e no segundo abordaremos a Igualdade de gênero nos dispositivos internacionais e nacionais juntamente com estudos teóricos. Ao final, reiteramos nosso compromisso com a educação democrática e ratificamos a importância de uma formação docente voltada para os Direitos Humanos.

#### 3.1 Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Os direitos humanos são naturais e universais porque estão relacionados a natureza humana, independentemente de qualquer comportamento normativo (FOUCAULT, 2014), e todos são interdependentes e indivisíveis porque não podemos separá-los, apenas evocando direitos individuais, direitos sociais ou de proteção ambiental. Isso torna tanto o debate, o ensino e a defesa dos Direitos Humanos uma tarefa hercúlea diante de uma sociedade complexa e desigual como na qual estamos inseridos.

Inicialmente, consideramos que todos têm acesso e ao nos darmos conta que isso não corresponde à realidade nos confrontamos com as desigualdades. Esse é um dos momentos no qual a educação em Direitos Humanos (DH) faz-se necessária e importante, uma vez que, confrontados com a falta de Direitos, sejam eles sociais, estruturais, educacionais, busca-se iniciar a luta pela melhoria dessas condições. Nesse momento, a consciência de classe é primordial, porque, são justamente as populações de aglomerados subnormais<sup>7</sup>, de periferias, com menos instrução, que

---

<sup>7</sup> Aglomerado Subnormal é uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas com restrição à ocupação. No Brasil, esses assentamentos irregulares são conhecidos por diversos nomes como favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, loteamentos irregulares, mocambos e palafitas, entre outros. Enquanto referência básica para o conhecimento da condição de vida da população brasileira em todos os municípios e nos recortes territoriais



são mais impactadas pela negativa estatal aos seus direitos e demandas. Para Marx e Engels (1998), a consciência de classe é a percepção do papel de cada um em um sistema de produção, seja como produtor de riqueza ou como proprietário dos meios pelos quais ela é criada.

O economista Indiano Amartya Sen (2011, p. 390), faz algumas observações sobre a forma, muitas vezes, pouco eficaz, com a qual os temas dos Direitos Humanos e da Dignidade Humana, têm sido tratados:

Há algo muito atraente na ideia de que qualquer pessoa, em qualquer lugar no mundo, independentemente de nacionalidade, local de domicílio, cor, classe, casta ou comunidade, possui alguns direitos básicos que os outros devem respeitar. O grande apelo moral dos direitos humanos tem sido usado para várias finalidades, desde a resistência à tortura, à prisão arbitrária e à discriminação racial até a exigência de eliminar a fome, a miséria e a falta de assistência médica em todo o planeta. Ao mesmo tempo, muitos críticos consideram totalmente desprovida de fundamento a ideia básica de que os indivíduos têm direitos humanos simplesmente por ser humanos. As perguntas mais frequentes são: esses direitos existem? De onde eles provêm?

O que se discute não é que a invocação dos direitos humanos possa ser uma crença geral muito atraente e, como retórica, até possa ter eficácia política. Os motivos de dúvida e preocupação estão relacionados com uma suposta “fragilidade” ou “sentimentalismo” da fundamentação conceitual dos direitos humanos. Muitos filósofos e teóricos do direito consideram a retórica dos direitos humanos mero discurso vago — com boas intenções e talvez até louvável, porém incapaz de ter grande força intelectual. (SEN, 2011, p. 390).

Algumas pessoas cedo percebem que sua realidade é bastante complexa, outras podem permanecer insensíveis a realidade alheia por quase toda a vida. Então, ao se referir a “pessoa humana” pode parecer confuso, ou redundante para muitos, mas é extremamente relevante o adjetivo “humana” ao lado de pessoa. Nem sempre todas as pessoas foram consideradas passíveis de direitos. Historicamente,

---

intermunicipais – distritos, subdistritos, bairros e localidades –, o Censo Demográfico aprimora a identificação dos aglomerados subnormais. Assim, permite mapear a sua distribuição no País e nas cidades e identificar como se caracterizam os serviços de abastecimento de água, coleta de esgoto, coleta de lixo e fornecimento de energia elétrica nestas áreas, oferecendo à sociedade um quadro nacional atualizado sobre esta parte das cidades que demandam políticas públicas especiais. IBGE (2020). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologiasdo-territorio/15788aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 10 abr. 2022.



muitos povos e grupos têm sofrido constantemente opressões e são levados à marginalização da sociedade. Seja por uma história conquistada e narrada pelos vencedores que escondem muitas faces, vozes e violências, seja por normalizações que nos anestesiaram para as complexas estruturas opressoras da sociedade.

Numa perspectiva histórica, a Declaração dos Direitos Humanos é relativamente nova (data de 1948) e ainda necessita ser bem trabalhada, divulgada, entendida e principalmente, implementada, para que todos, de fato, possam ter seus direitos garantidos. Quando retomamos a realidade brasileira, observamos que é ainda mais recente pensar em Direitos Humanos, que foram (em grande parte) garantidos na Constituição de 1988. Na educação brasileira, inserindo a temática nas escolas e no ensino formal, podemos inferir que ainda é um desafio a sua prática no Ensino Básico, ainda mais quando observamos que a formação inicial em Direitos Humanos nas instituições de ensino superior nos mais diversos cursos, está em desenvolvimento (DIBBERN, CRISTOFOLETTI, SERAFIM, 2018). Como tratar de Direitos Humanos nas escolas de ensino médio e fundamental ou até no nível superior, se existe uma lacuna na formação desses professores para tratar tal temática? Basombrio (1992) nos traz a informação que estamos em uma esteira crescente de conquistas, haja vista que a repressão na América Latina é bastante recente.

A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80. (BASOMBRIO, 1992, p. 33).

Como base para subsidiar os Direitos Humanos no Ensino Básico usaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 que abordam a Resolução nº1, de 30 de maio de 2012. No parecer fica a definição:



Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as pressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais. (BRASIL, 2013, p. 516)

No contexto inicial da Declaração dos Direitos Humanos havia o pós-Segunda Guerra Mundial e a recente perseguição aos judeus. Após, foi sendo observado que diversos outros grupos minorizados<sup>8</sup> eram privados dos seus direitos fundamentais, “foram construídas histórica e culturalmente desigualdades estruturantes” (BRASIL, 2013, p. 517). As DNC procuraram contemplar a maioria desses grupos e salientou de forma bem discriminada cada um deles, como vimos no excerto acima. Entretanto, apesar de termos o parecer publicado em 2013, já percebemos um ensino voltado para os Direitos Humanos na prática? E como seria esse ensino?

110

Para compreendermos o que seria esse ensino, retomaremos as DCN:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2013, p. 519)

Percebemos a importância, para se pôr em prática, a gestão democrática das escolas, que não chegou a sair do papel em muitos municípios do país. Também,

---

<sup>8</sup> Prefere-se o termo “minorizados” em função de que muitas vezes o grupo social a que se refere, não é numericamente uma minoria, e sim, relegados a “minoria”, inclusive em âmbito de pesquisa. Por exemplo, negros. Em nosso país a população negra é maioria, no entanto, são relegados a minoria, ou seja, minorizados.



verifica-se a relevância do Projeto Político Pedagógico (PPP) realizado com/pela/para a comunidade, outro ponto que se perdeu ao longo do tempo e das demandas extenuantes da escola. Um PPP forte é realizado com todos e somente com uma gestão democrática há espaço para isso. É notável que todos os itens trazidos pelo documento são de cunho qualitativo e estão presentes na esfera do discurso e da apresentação. Mais do que textos e informações trazidas, está no dito, no esperado, nos comentários e nas mediações das pessoas envolvidas, em questões atitudinais.

Desde o início da pandemia, as redes sociais têm dado espaço para um debate extremamente urgente: o racismo estrutural<sup>9</sup>. Tal debate denuncia a falta de abrangência da discussão no ensino. Muitos ainda não consideram abordar temáticas obrigatórias (como a lei nº 10.639/2003) na escola ou insistem em trazer como o dia do diferente (LOURO, 2011), verificamos que a lei nem sempre é cumprida no ensino.

Não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito. Assim, considera-se que a mudança dessa situação não se opera sem a contribuição da educação realizada nas instituições educativas, particularmente por meio da Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2013, p. 521)

As mudanças estruturais da sociedade, em se repensar padrões, em se aceitar os direitos básicos de todos, são questões atitudinais e difíceis de se medir, quantificar ou identificar no bojo da situação. Gross (2019, p. 1145) ressalta que “a escola desempenha um papel social, político, dentre outros, onde ocorrem os primeiros estranhamentos<sup>10</sup>, os mais importantes, na vida de uma criança ou

<sup>9</sup> O racismo estrutural tem sido abordado por uma série de autores. Silvio de Almeida (2018) afirma que o racismo “é definido pelo seu caráter sistêmico” (p. 29) em que a raça é o fundamento sendo necessário refletir sobre todo o processo estrutural da sociedade para haver mudanças significativas rumo a uma sociedade antirracista.

<sup>10</sup> “O movimento do estranhamento é o ato de estranhar no sentido de se admirar, de se espantar diante de algo que não se tem conhecimento ou costume; pode-se alcançar o “estranho” ao



adolescente“, e continua, “é nesse momento em que ocorrem os estranhamentos que devem estar presentes profissionais habilitados para dar suporte e respostas.“

O ensino voltado para os Direitos Humanos pressupõe uma pedagogia dialógica (FREIRE, SHOR, 1986) que pouco foi posta em prática, muito devido à falta de imersão teórica sobre o extenso material existente, criando uma série de opiniões vazias, que povoam o imaginário social sobre a temática. É necessário que o/a docente seja, também, pesquisador, para que haja a possibilidade de sistematização do saber docente e não apenas a extensão de hábitos e práticas aprendidas em casa e na infância mantendo a reprodução de preconceitos e normalizações (SEFFNER, 2020). Corroborando com isso, Abrucio (2016, p.49) aduz que:

A escola não pode ser a continuação da sala de estar das famílias; ela precisa exercer um papel de socialização, mostrando a complexidade e a diversidade do mundo para crianças e jovens. Claro, os pais podem e devem participar da vida escolar de seus filhos, porém num processo dialógico, que respeite a autonomia e os saberes produzidos pelos profissionais da educação. (ABRUCIO, 2016, p. 49).

Dessa forma, uma educação voltada para os Direitos Humanos pode auxiliar, desde a mais tenra idade, a dar espaço de protagonismo a todos os alunos e alunos possibilitando “(...) o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil” (BRASIL, 2013, p. 522).

## 2.2 Igualdade de gênero – Unesco e Legislação Brasileira

Em 2015 a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) lançou a Agenda 2030 e elaborou, junto com os países

---

perceber algo ou alguém de forma diferente do que se conhece, ao assombrar-se em função do desconhecimento de certos fatores, ao se sentir incomodado diante de um fato novo ou de uma nova realidade, ao não se conformar com algo ou com a situação em que se vive; ao não se acomodar” (MORAES, 2010, on-line).





signatários, 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com o intuito de alcançar a paz entre as nações (2015). Importante destacar que, desde a década de 1990 foram realizados encontros entre os Estados-membros da ONU, representados pela Unesco, e a desigualdade de gênero tem sido apontada como um grande desafio para a educação, que, apesar de termos pequenos avanços mundiais, ainda há muito a ser trabalhado.

Inicialmente, quando pensamos em igualdade de gênero, focamos em dados estatísticos e em equiparar as quantidades de cada gênero até chegar num número mais aproximado possível. Quando focamos no contexto nacional os dados indicam que há o acesso igualitário para meninos e meninas na Educação Infantil e Ensino Fundamental<sup>11</sup>. O problema para o Brasil, neste quesito, se inicia em proporcionar para as alunas possibilidade de finalizar e prosseguir os estudos<sup>12</sup>.

A ODS 5 é “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (2015). A escolha do objetivo é por si um avanço, em que se reflete para além da igualdade numérica, observa-se aqui a qualidade ao se pensar no empoderamento. Ao discorrer pelo objetivo, a agenda 2030 traz pontos extremamente importantes, como “eliminar práticas nocivas” de casamentos prematuros e forçados, aos mais sensíveis, e muitas vezes indetectáveis, para régua modernas de estatísticas como no item 5.4:

[...] reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais. (ODS, 2015, p. 20)

<sup>11</sup> Dados trazidos no relatório conciso da Unesco. Para saber mais: UNESCO. Educação Para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios. Unesco, 2015.

<sup>12</sup> Quaresma da Silva, Costa e Muller (2018) trazem uma pesquisa que denuncia o abandono dos estudos de adolescentes grávidas e a falta de estrutura das escolas em compreender essa demanda e buscar formas eficazes de conscientizar e prevenir a gravidez precoce. O estudo utiliza-se da legislação educacional e de pesquisas científicas e aponta a importância de ir além do binarismo de gênero (iremos abordar no artigo).



Este item é extremamente atual dentro do contexto pandêmico. A sobrecarga das mulheres e mães foi grande, acentuando as desigualdades de gênero. Apesar de termos citado no início do artigo a existência de um benefício pecuniário para mães solas, sabemos o quanto irrisório pode ser uma única medida num contexto deficiente de recursos. O trabalho não remunerado tem sido estudado e se aponta o impacto na economia geral, em contrapartida é o trabalho menos valorizado. Além de não ser remunerado, é, também, aquele com menos valor social (BUDLENDER, 2012).

Nos dispositivos legais de educação do Brasil o termo “gênero” nem sempre aparece e, quando aparece, refere-se à Língua Portuguesa e seus conteúdos – como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). O que nos deixa com um grande desafio de compreender gênero saindo do senso comum de criações midiáticas como “ideologia de gênero” ou de índices quantitativos para buscar a igualdade.

Dentro de um debate intenso acadêmico, temos alguns pontos convergentes que nos auxiliam a perceber as nuances existentes na conceituação de gênero. Primeiramente, intelectuais afirmam a historicidade da construção desse conceito, ou seja, ele se mantém no âmbito simbólico de uma sociedade histórica e socialmente localizada (FOUCAULT, 2014; BUTLER, 2014; LOURO, 1997) e possui consequências concretas.

Compreender esse conceito para a educação tem se mostrado essencial para permitir aos alunos e alunas transcender trajetórias pré-determinadas além de incentivar ao respeito às diferenças como um todo. As pesquisas nos apontam que, para além da determinação biológica, os gêneros têm sido regulados por meio de normalizações como afirma Butler: “normas podem ou não serem explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem” (2014, p. 252). Os efeitos



referidos pela autora são as consequências concretas que podem ser distintas conforme o contexto e período determinado. Butler (2014, p. 254) aprofunda:

Assim, um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção. (2014, p. 254)

A partir daqui problematizaremos o binarismo de gênero e o quanto essa visão pode limitar o trabalho docente dentro de uma perspectiva de educação em Direitos Humanos. Um ponto que devemos ressaltar é que os conceitos trazidos fazem parte de uma fundamentação teórica e que deve subsidiar os/as docentes, como vários outros conceitos que devem fazer parte da formação docente. Não se defende aqui a introdução desses conceitos na escola de forma direta, a essencialidade de uma formação em Direitos Humanos para os/as docentes se torna necessária para que 1) haja uma modificação atitudinal em relação à diversidade; 2) se reflita nas práticas cotidianas e se pense em formas de transgredir<sup>13</sup> aquelas que possam oprimir grupos minorizados; 3) possamos ter uma educação cidadã e para a paz (em conformidade com os dispositivos da Unesco).

O binarismo de gênero tem sido entendido como a visão limitada de dois possíveis corpos e atitudes coerentes com cada corpo, um feminino e outro masculino e a partir daí se costura uma série de expectativas de gênero. Mabel Burin (2010), da área da psicologia, coloca o quanto as construções de gênero constroem traços em comum ao se estimular desde a mais tenra idade locais de liderança para o menino e locais de cuidado para a menina, por exemplo. E, a escola por extensão, mantém esses locais nas suas práticas tradicionais e nas repetições como demonstram Quaresma da Silva e Bertuol (2014).

---

<sup>13</sup> Seffner (2020) aborda a ideia de transgredir como um conceito de rompimento com as normatizações a partir de reflexões subsidiadas e propostas de novas formas de lecionar inserindo atitudes e práticas pedagógicas no contexto do ensino.



Devemos ressaltar que existe a ruptura e corpos transgressores das expectativas, porém há uma pressão enorme para que se mantenha a regra e a partir daí uma série de estruturas que limitam expressões de gênero diferentes das aceitas pela sociedade causando a opressão de alguns grupos e sua progressiva marginalização. O gênero vai além da simples questão homem/mulher, feminino/masculino. Está também em suas interseccionalidades de raça, de etnia e de classe e as regulações são impactadas por cada uma delas. Pode-se dizer que a sexualidade é multidimensional permeando contextos sociais, históricos e culturais (GROSS, 2017, p. 53).

Em 2020, em pleno governo de extrema-direita no Brasil (liderado pelo então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro) e no caos pandêmico, uma lei foi promulgada (lei nº 14.164) inserindo na educação um conteúdo de prevenção a violência contra a mulher, em especial no mês de março – data comemorativa. Não se coloca na lei o termo gênero, mas se tem o cuidado de trazer a ideia de igualdade entre homens e mulheres. A lei foca no relacionamento hétero, porém pode ser um dispositivo rico, pois aborda a importância dos Direitos Humanos no ensino e a prevenção de todas as formas de violência.

Mas, na prática escolar como inserir? Reforçamos que os estudos em Direitos Humanos e gênero são subsídios teóricos para o/a docente. É a partir de leituras que são possível realizar reflexões para a práxis diária. Desde a mais tenra idade os alunos e alunas trazem palavras e expressões que consideram xingamentos, que ainda não sabem exatamente o que significa, e quando há uma compreensão por parte do/da docente da dimensão simbólica e da estrutura social cria-se a possibilidade de mediações desde cedo para dissipar e transgredir esses padrões. As brincadeiras “livres” da Educação Infantil são momentos incríveis de observação e possibilidades de mediações do/da docente em que há a espontaneidade e é trazido os padrões aprendidos no seio familiar. Compreender que em cada espaço devemos agir de forma diferente, que a sociedade possui regras e que, apesar de



serem flexíveis, devem ser seguidas é fundamental e precisa ser iniciado desde cedo.

Os subsídios teóricos e as reflexões a partir da dialética teoria e prática permitem as disrupções e transgressões diárias ao fugir do silenciamento. Uma característica física não pode rotular ninguém e não podemos permitir isso. Entretanto, compreender como fazer isso tem sido um desafio que todas as modalidades de ensino deveriam tomar como foco.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos que a formação docente deve contemplar os Direitos Humanos e estudos de gênero e suas interseccionalidades, além do conhecimento das políticas públicas e dos dispositivos legais nacionais e internacionais. O despreparo alegado por docentes, muitas vezes, demanda da falta de reflexão e leitura desses instrumentos legais (QUARESMA DA SILVA; COSTA; MULLER; 2018). Por serem temáticas que possuem muitos pontos imersos no imaginário social e no senso comum possuem diversos tabus consolidados que permeiam o campo religioso (SEFFNER, 2020) criando-se resistências e muito silenciamento.

Fica evidenciado a necessidade de criação de estratégias nas escolas que visem o comprometimento com a igualdade de direitos e no respeito à diversidade que auxiliam em ações de prevenção e promoção da paz. Desta forma, os espaços formativos também precisam refletir em mudanças e construir ambientes de diálogo e de divulgação das políticas afirmativas.

Em tempos de exceção, como a pandemia, evidenciou-se a necessidade de reavivar antigas lutas políticas e retomar a ressignificação de aspectos da sociedade que necessitam ser reconstruídos, como a garantia de direitos. Vivemos em uma sociedade de mudança (UNESCO, 2015) e inseridos numa diáspora na educação, uma luta entre partidos políticos na educação, e atuar como docente tem se tornado um desafio constante.



Maíra Tejuca Martinez (2020) realizou uma pesquisa no ensino superior cubano e revelou que a aparente igualdade numérica de gênero desnuda a manutenção de locais do feminino e do masculino. Na grande maioria, as mulheres optam por áreas do cuidado e os homens optam por áreas do conhecimento exatas. O empoderamento de meninas e mulheres proposto na ODS 5 necessita ser ainda mais discutido e aprofundado, pois precisamos dar estruturas e possibilidades desde o nascimento para todas as meninas e mulheres. A educação em direitos humanos é também educação para a cidadania. Finalizamos ratificando que somente com a cooperação dos espaços educativos formais é que consolidaremos uma educação democrática, antirracista, com igualdade de gênero e um ambiente que promova a paz.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Escola sem partido não faz sentido. **GV-Executivo**, FGV, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 49, jul.-dez. 2016.

BASOMBRIO, Carlos. **Educación y ciudadanía**: la educación para los derechos humanos en América Latina. Perú: Ceaal; IDL; Tarea, 1992.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.164**, de 10 de junho de 2021. Brasília, 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm) Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 27 nov. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUDLENDER, Debbie. Expectativas versus realidades nas iniciativas de orçamentos sensíveis a gênero. *In: JÁCOME, Márcia Lorangeira; VILLELA, Shirley (org.), Orçamentos sensíveis a gênero: conceitos*. Brasília: ONU Mulheres, 63-113, 2012. Disponível em: [https://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom\\_onu/pdfs/orcamentos-conceitos.pdf](https://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom_onu/pdfs/orcamentos-conceitos.pdf) Acesso em 03 mai. 2021

BURIN, Mabel, Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina. **Instituto de Altos Estudios en Psicología y Ciencias Sociales, IAEPICIS**, 1-33, 2010. Disponível em: [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1529/Burin\\_2010\\_Preprint.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1529/Burin_2010_Preprint.pdf?sequence=1) Acesso em: 10 mai. 2021.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **cadernos pagu**, n. 42, janeiro-junho, 2014. p. 249-274. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249> Acesso em: 19 jul. 2021.

DIBBERN, Thais Aparecida, CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Educação em Direitos Humanos: um panorama do compromisso social da Universidade pública. **Educação em Revista** [online], v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698176658>. Acessado em: 31 dez. 2021.

FINAMORI, Sabrina. “Mães solas”: parentalidades, conjugalidades e noções de família. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 43., 2019, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2019. p. 1-16.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FOCHI, Paulo Sergio *et al.* Eles têm mais de um milhão espalhados pelo mundo: narrativas de crianças na e sobre a pandemia. **Saber & Educar**, [S.l.], n. 30, out. 2021. Disponível em: <http://revista.esepff.pt/index.php/sabereducar/article/view/413>. Acesso em: 06 Jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber (vol.1)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GROSS, Jacson. **A construção da cidadania e a sexualidade: uma análise de casos de adoção homoparental masculina**. Florianópolis: Empório do Direito, 2017. 150 p.



GROSS, Jacson. A problemática da questão de gênero e sexualidade no ensino médio e fundamental: uma abordagem teórica. **RJLB - revista jurídica luso-brasileira**, v. 6, p. 1137-1155, 2019.

LOURO, Guacira. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 26 jan. 2022.

MARTINEZ, Mayra Tejuca. Universidad y feminización: la experiencia cubana. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e216073, 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216073> Acesso em: 27 nov. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

MORAES, Amaury César. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. **Coleção Explorando o Ensino - Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://escsunicamp.wordpress.com/author/lavorinimoretti/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PARO, Victor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

QUARESMA DA SILVA, Denise Regina; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt, MULLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 49-58, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29812>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da escola**, v. 14, n. 28, 2020. p. 75-90. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095> Acesso em: 26 jan. 2022.

SEN, Amartya Kumar. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVIO, Almeida. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.





**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

STUMPF, Glauce; COSTA, Anelise dos Santos da; CAMARGO, Renata Gomes. Acolhimento psicológico para o estudante com altas habilidades/superdotação: um estudo de caso. *In*: NEGRINI, Tatiane; FIORINI, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (org.). Altas habilidades/superdotação: reflexões e práticas educacionais. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022. p. 347-354

UNESCO. **Transformando nosso mundo**: A agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em:  
<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home.html> Acesso em 26 jan. 2022.



## QUEBRANDO ESTEREÓTIPOS DA IDADE COM A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

ALTMANN, Idio Fridolino<sup>1</sup>

DA SILVA, Louise de Quadros<sup>2</sup>

BORTOLASO, Ingridi Vargas<sup>3</sup>

FOSSATTI, Paulo<sup>4</sup>

### Resumo

Nosso estudo lança luz sobre a educação empreendedora como alternativa para transpor o ageísmo. No contexto deste estudo, entende-se ageísmo por discriminação baseado na idade do indivíduo (Butler, 1989). No que se refere à educação empreendedora para o artigo é definida como aquela que desenvolve a pessoa para ser empreendedor em qualquer atividade, para que seja empreendedor em sua forma de ser (Dolabela, 2007). Assim, o presente estudo tem como **objetivo** explorar como a Educação Empreendedora (EE) pode ajudar a quebrar estereótipos relacionados à idade, incentivando uma cultura empreendedora inclusiva e diversificada. Para isso, a **metodologia** empregada trata de um estudo qualitativo com revisão de literatura (Gil, 2017). Os **principais resultados** apontam para a importância da educação empreendedora no desenvolvimento de competências que colaboram para a quebra de estereótipos relacionados à idade, como por exemplo a empatia, a diversidade, e a antifrágilidade. Nesse sentido, **concluimos que** investir

<sup>1</sup> Idio Fridolino Altmann, Doutorando (Bolsista CAPES/PROSUP) e Mestre em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil, Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos e do Grupo de Estudos de Memória, Gestão, Inovação e Empreendedorismo, ambos da mesma Universidade. E-mail: idio.altmann0075@unilasalle.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5420-6894>.

<sup>2</sup> Louise de Quadros da Silva, Doutoranda com bolsa CAPES/PROSUP e Mestre em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil, Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: louise.quadrosdasilva@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8632-3374>.

<sup>3</sup> Ingridi Vargas Bortolaso, Doutora em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente do PPG Educação e Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. Integrante dos Grupos de pesquisa: NORI - Núcleo de gestão de operações e relações interorganizacionais UNISC/CNPq; Grupo de Estudo sobre Redes Interorganizacionais - GeRedes - UNISINOS/CNPq e Estratégias Regionais LaSalle/CNP. E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4881-1091>.

<sup>4</sup> Paulo Fossatti, Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS. Reitor e docente do PPG Educação desta universidade. Bolsista Pesquisador Produtividade CNPq. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>.



na educação empreendedora, contribui para uma sociedade mais preparada para enfrentar desafios e promover a quebra de preconceitos etários, além de trazer contribuições econômicas.

**Palavras-chave:** ageísmo; competências; educação empreendedora.

## 1 INTRODUÇÃO

Entre os diversos preconceitos existentes, este estudo está direcionado ao ageísmo (Butler, 1989), o qual foca na discriminação pela idade. O ageísmo é composto por estereótipos negativos, dos quais Oliveira e Cabral-Cardoso (2018) indicam, a partir de seus estudos, a baixa motivação, confiança, desempenho e resistência à mudança. No contexto contemporâneo, em resposta ao ageísmo, destacamos a Educação Empreendedora (EE), uma metodologia ativa de ensino, que tem como objetivo desenvolver indivíduos para serem empreendedores em qualquer atividade, ou seja, para serem empreendedores em sua forma de ser (DOLABELA, 2007).

A EE desenvolve competências de um empreendedor, como por exemplo: criatividade, inovação, adaptabilidade, resolução de problemas e autonomia (BARBOSA *et al.*, 2020; PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019). Nesse sentido, notamos que tais competências se apresentam eficazes para transpor o ageísmo. Dessa forma, nosso estudo objetiva explorar como a Educação Empreendedora (EE) pode ajudar a quebrar estereótipos relacionados à idade, incentivando uma cultura empreendedora inclusiva e diversificada. Para isso, a metodologia empregada trata de um estudo qualitativo com revisão de literatura (GIL, 2017).

Após esta breve introdução, apresentamos nosso referencial teórico composto por dois subtópicos, Ageísmo e Educação Empreendedora (EE). Na sequência temos nossa metodologia de pesquisa com maior detalhamento. Seguimos para nossos resultados e, por fim, destacamos os principais achados de nosso estudo nas considerações finais.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Ageísmo

No mundo em que vivemos, percebemos vários preconceitos que de alguma forma subjugam os indivíduos, seja pela sua classe social, cultura, nível de escolaridade, raça, gênero, religião, ou escolha política. Preconceito que é reconhecido por Savazzoni (2015, p. 40), como sendo o “[...] resultado da intolerância à diferença existente em relação ao outro.”. E assim, compreendemos que, essa intolerância com a diversidade leva a atitudes discriminatórias, estas que podem ser caracterizadas por um simples posicionamento negativo.

Este estudo está centrado no ageísmo, também conhecido por etarismo, ou idadismo, todos estes compreendidos como preconceito de idade, que se refere ao comportamento e posicionamento contrário a outro indivíduo baseando-se na sua faixa etária. E isso geralmente ocorre, quando as pessoas agem de maneira negativa, expressando preconceitos e estereótipos em relação a um grupo específico de idade. Todavia, são limitados os estudos que apresentam essa temática, principalmente quando propomos quebrar os estereótipos negativos da idade por meio da Educação Empreendedora.

Ageísmo, como preconceito etário é um termo que se origina do termo inglês *ageism*, resultante da união das palavras ‘age’ (idade) mais o sufixo ‘ismo’, terminologia encontrada na denominação de outros preconceitos, como por exemplo o racismo, sexismo, entre outros. Ao buscar pela história do ageísmo, encontramos o gerontologista Butler (1989) que identificou este preconceito pela primeira vez, no ano de 1968 quando conduziu o Comitê Consultivo sobre Envelhecimento do Distrito de Columbia, na função de presidente. Expressão *ageism* publicada por Butler (1989), no artigo ‘*Dispelling Ageism: The Cross-Culting Intervention*’, nos anais da Academia Americana de Ciências Políticas e Sociais no ano de 1989, a partir, da



forte discriminação observada no momento que ele participou de um projeto de residências públicas voltadas para pessoas idosas no distrito de Columbia nos Estados Unidos. Conforme Butler (1989) o ageísmo inicia no momento em que os idosos começaram a habitar estas residências e os vizinhos passam a agir de forma negativa e discriminatória com eles. A partir desse fato, Butler (1969, p. 243) conceituou o ageísmo, como “[...] discriminação por idade, preconceito de uma faixa etária em relação a outras faixas etárias.”.

Passados alguns anos, Bytheway (1995, p. 14, tradução nossa) conceitua o ageísmo como sendo “[...] o uso da idade cronológica para marcar classes de pessoas às quais são sistematicamente negados recursos e oportunidades que outros desfrutam, e que sofrem as consequências de tal difamação, variando de patrocínio bem-intencionado a difamação inequívoca.”. Assim, observamos que o ageísmo implica na exclusão dos indivíduos de oportunidades, seja na educação ou no trabalho, bem como de ambientes sociais, devido aos estereótipos negativos.

Em sequência ao que acabamos de afirmar, temos Paltore (1999), que trata do preconceito etário no mercado de trabalho, principalmente aquele focado nas pessoas seniores (mais velhas). O autor conceitua como “[...] um estereótipo negativo sobre esse grupo (como a crença de que a maioria dos idosos é senil) ou uma atitude negativa baseada em um estereótipo (como a sensação de que a velhice costuma ser a pior fase da vida)” (PALMORE, 1999, p. 4, tradução nossa). O mesmo autor complementa que no mercado de trabalho, este preconceito “[...] pode assumir a forma de recusa em contratar ou promover trabalhadores mais velhos, ou forçar a aposentadoria em uma idade fixa, independentemente da capacidade do trabalhador de continuar trabalhando.” (PALMORE, 1999, p. 119, tradução nossa). Stypinska e Turek (2017), em suas pesquisas, identificam a presença do preconceito etário no mercado de trabalho ao indicar que profissionais seniores (pessoas mais velhas) são colocados em posições não tão vantajosas em relação a outros trabalhadores, gerando assim um ambiente de discriminação.



Quando falamos em exclusão em relação à idade do indivíduo, identificamos a ação de preconceito por estereótipos negativos, que fazem com que os indivíduos sejam excluídos no ambiente de trabalho, educacional, familiar e social no geral. De acordo com Vianna e Helal (2023) alguns dos estereótipos associados às pessoas mais velhas são teimosia, senilidade, solidão, mau humor, esquecimento, reclamação, egoísmo, lentidão, doença, solidão e incapacidade de gerir a sua própria vida. Em contraponto a estes estereótipos, temos os positivos, que referem aos seniores com aqueles com maior experiência, maturidade e sabedoria, o que é adquirido ao longo de suas vidas (VIANNA; HELAL, 2023). Os estereótipos positivos para os seniores são justamente os negativos para os jovens, indicando a falta de experiência, maturidade e a sabedoria, para enfrentar os desafios pessoais e da vida profissional.

Por fim, é importante frisar que pesquisas mostram que a população vem envelhecendo, e que em consequência disso a força de trabalho também se torna envelhecida (CEPELLOS, 2013). Dessa maneira, é muito importante nesse mundo de constante evolução desenvolver novas competências para essa faixa etária de profissionais que se propõe a continuar sendo produtiva ao longo da sua vida. Como também, se torna necessário que os jovens que estão entrando no mercado de trabalho, se desenvolvam em competências que o mercado sinaliza como sendo importante para suas carreiras e para futuras profissões. A vista disso, propõe-se a Educação Empreendedora, como um caminho de desenvolvimento de competências que venham a contribuir para a quebra de estereótipos relacionados à idade, tanto de pessoas jovens, como dos mais velhos.

## 2.2 Educação empreendedora (EE)

A partir da nova perspectiva de longevidade do indivíduo, a Organização Mundial da Saúde (2015, p. 5), ressalta que “[...] as pessoas estão pensando em talvez estudar mais, em ter uma nova carreira ou buscar uma paixão há muito



negligenciada.” Os profissionais considerados seniores do mundo corporativo do século XXI se veem competindo com os jovens, que com uma baixa bagagem de experiência entram no mercado com um salário menor. Em contrapartida, muitos dos jovens não conseguem entrar no mercado de trabalho pela falta de experiência, competindo com profissionais que têm muita experiência.

No entanto, mesmo o profissional sênior tendo uma vasta experiência profissional, este ainda busca se qualificar cada vez mais, principalmente para conseguir acompanhar os avanços sociais. Nesse sentido, propomos a Educação Empreendedora (EE), promovendo o desenvolvimento de novas competências e combatendo o ageísmo, promovendo a conquista de oportunidades tanto para os indivíduos jovens, como também para os mais velhos, considerados seniores. A EE caracteriza-se principalmente pelo desenvolvimento dos indivíduos em competências empreendedoras, tornando-os capazes de buscar soluções de forma criativa, desenvolver o pensamento crítico reflexivo e inovador, como também a de promover o desenvolvimento coletivo, de forma a promover o trabalho em equipe. (PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019; BARBOSA *et al.*, 2020).

O conceito de empreendedorismo, inicialmente associado à criação de negócios, foi evoluindo ao longo dos anos. Peroni e Cavalari Junior (2019) destacam que, originalmente, apenas aqueles que estabeleciam seus próprios empreendimentos eram considerados empreendedores. Contudo, essa perspectiva ampliou-se, abrangendo diversificados setores, bem como o da educação (SAES; MARCOVITCH, 2020). Nesse contexto, ampliou-se essa proposta de Educação Empreendedora, partindo de metodologias ativas de ensino, transformando o aprendiz no protagonista da construção do seu próprio conhecimento, enquanto o educador assume o papel de guia e orientador do processo educacional. A Educação Empreendedora, focada no desenvolvimento de competências empreendedoras, desempenha um papel significativo no ambiente corporativo, contribuindo assim para a formação de indivíduos intraempreendedores.



Assim, a educação empreendedora surge como uma alternativa para auxiliar o indivíduo adquirir a competências necessárias para atuarem no mercado de trabalho do século XXI. Para isso se torna importante, uma abordagem de aprendizagem que desenvolva no indivíduo competências, principalmente aquelas que impulsionam o aprender pela experimentação, seja a partir de estudos de caso na busca por soluções de problemas, ou experiências práticas de projetos, como também empatia, a diversidade, e a antifragilidade.

Portanto, acredita-se que a educação empreendedora possui um papel fundamental na contribuição da capacitação de profissionais jovens com também seniores, no desenvolvimento de suas competências, tornando-os criativos, visionários em um cenário totalmente empreendedor.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é um estudo qualitativo, o qual podemos definir “[...] como um estudo não estatístico, que identifica e analisa, de forma acurada, dados de difícil mensuração de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.” (SANTADE, 2020, p. 7). Realizamos uma revisão de literatura, compreendida por Gil (2008) como aquela que tem como foco materiais já publicados com propósito de compilar, compreender e analisá-los. Como critérios de seleção dos artigos a serem utilizados, optamos por: a) Artigos publicados dentro dos últimos 5 anos; b) Materiais de livre acesso e disponibilizados de forma completa; c) Materiais em português, espanhol ou inglês. A análise dos dados considerou as orientações de Gil (2008) em suas quatro etapas: 1. organização do material e das fontes de busca; 2. leitura flutuante, selecionando material pertinente; 3. definição da estrutura da pesquisa; 4. realização das inferências e registro das mesmas.





## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebemos a importância da educação empreendedora no desenvolvimento de competências que colaboram para a quebra de estereótipos relacionados à idade, como por exemplo a empatia, a diversidade, e a antifragilidade (BARBOSA *et al.*, 2020; PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019). A pesquisa de Altmann *et al.* (2023, p. 27) aponta para quatro elementos em torno do ageísmo, a saber: “a) Exclusão no mercado de trabalho; b) Auto-ageísmo; e c) Necessidade de mudança nas organizações.”.

Nesse sentido, entendemos que pesquisas sobre o tema corroboram para redução e extinção gradativa desse preconceito, reduzindo a exclusão no mercado de trabalho, bem como em outros ambientes, e o próprio auto-ageísmo que é desenvolvido a partir de vivências negativas dos indivíduos que sofrem ageísmo. Além disso, no que se refere à necessidade de mudança nas organizações, nos cabe indicar que a EE pode promover mudanças ainda antes do ingresso ao mercado de trabalho, seja dos profissionais que sofrem com esse preconceito ou daqueles que possuem mentalidade preconceituosa.

Mudanças são cruciais, pois interações entre a diversidade etária geram benefícios substanciais, destacando-se o valor do conhecimento dos trabalhadores mais experientes (SHARIT, 2020), e os novos conhecimentos dos mais jovens. Cabe destacar que a pesquisa de Altmann *et al.* (2023) destacou a importância de dar continuidade a temática tanto na indústria como em instituições educacionais, o que reforça a relevância do presente estudo e confirma a importância de uma educação pensada para a redução do ageísmo, assim como nosso estudo apresentou.

Os principais achados desta pesquisa destacam a importância crucial da educação empreendedora no desenvolvimento de competências, como empatia, diversidade e antifragilidade. Sharit (2020) aborda em seu estudo o reconhecimento de organizações que valorizam as competências e conhecimentos institucionais dos



trabalhadores. Nesse caminho, temos o papel fundamental da educação empreendedora na construção de uma sociedade mais inclusiva ao combater estereótipos ligados à idade, influenciando não apenas a formação profissional, mas também moldando mentalidades e atitudes em relação aos trabalhadores mais experientes.

Ao incorporar princípios empreendedores na educação, cria-se um ambiente que valoriza a inovação, a adaptabilidade e a experiência acumulada ao longo dos anos. Isso desafia preconceitos associados à idade, mostrando que profissionais mais velhos possuem habilidades valiosas para a resolução de problemas, tomada de decisões e liderança, características essenciais no mundo dos negócios. Assim, entendemos que a promoção de uma cultura empreendedora mais diversificada e equitativa, resulta no empoderamento e autonomia individuais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta ao nosso objetivo de explorar como a Educação Empreendedora (EE) pode ajudar a quebrar estereótipos relacionados à idade, incentivando uma cultura empreendedora inclusiva e diversificada, chegamos a resultados que confirmam nossa hipótese inicial.

Os principais achados desta pesquisa destacam: 1) A importância crucial da educação empreendedora no desenvolvimento de competências, como empatia, diversidade e antifragilidade; 2) O papel fundamental da educação empreendedora na construção de uma sociedade mais inclusiva ao combater estereótipos ligados à idade (ageísmo); 3) A promoção de uma cultura empreendedora mais diversificada e equitativa, resultando no empoderamento e autonomia individuais.

Como limitações deste estudo, apontamos a falta de dados empíricos para buscar aproximações e distanciamentos dos achados teóricos. Nesse sentido, avançamos no conhecimento ao apresentar discussões sobre uma temática ainda



em ascensão, principalmente, por fazermos uma reflexão sobre a educação empreendedora como forma de ajudar a quebrar estereótipos relacionados a idade, o que não foi verificado em estudos anteriores. No entanto, indicamos para pesquisas futuras a realização de uma ou mais entrevistas com profissionais que sofrem com o ageísmo ou que percebem esse preconceito, como por exemplo, aqueles que realizam recrutamento e seleção.

Por fim, apoiado nos resultados, evidenciamos que investir na educação empreendedora, contribui para uma sociedade mais preparada para enfrentar desafios e promover a quebra de preconceitos etários, além de trazer contribuições econômicas.

## REFERÊNCIAS

131

ALTMANN, I. F. *et al.* Ageísmo no Mercado de Trabalho: Uma revisão sistemática. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, Campinas, v. 6, p. 1-34, 2023. DOI: 10.33239/rjtdh.v6.165. Disponível em: <http://www.revistatdh.org/index.php/Revista-TDH/article/view/165>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BARBOSA, R. A. P. *et al.* O Impacto da Educação Empreendedora na Intenção de Empreender: análise dos traços de personalidade. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 9, n. 1, p. 124-158, 2020. DOI: 10.14211/regepe.v9i1.1589. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299826>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BUTLER, R. N.. Age-ism: Another form of bigotry. **The gerontologist**, v. 9, n. 4, Part 1, p. 243-246, 1969. Disponível em: [https://www.romolocapuano.com/wp-content/uploads/2017/03/Butler\\_Age-ism.pdf](https://www.romolocapuano.com/wp-content/uploads/2017/03/Butler_Age-ism.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

BUTLER, R. N.. Dispelling Ageism: the cross-cutting intervention. *In: Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Michigan, United States, 1989. p. 138-147. DOI: 10.1177/0002716289503001011. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1047223>. Acesso em: 04 ago. 2023.

BYTHEWAY, B.. **Ageism**. Buckingham: Open University Press, 1995.



CEPELLOS, V. M. *et al.* Envelhecimento nas organizações: preconceito ou tendência? **GVexecutivo**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 124-127, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/7586127/Envelhecimento\\_nas\\_Organiza%C3%A7%C3%B5es\\_Preconceito\\_ou\\_Tend%C3%Aancia](https://www.academia.edu/7586127/Envelhecimento_nas_Organiza%C3%A7%C3%B5es_Preconceito_ou_Tend%C3%Aancia). Acesso em: 17 fev. 2023.

DOLABELA, F.. Pedagogia Empreendedora. **Revista de Negócios**, [s. l.], v. 9, n. 2, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1980-4431.2004v9n2p%p>. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/293>. Acesso em: 04 ago. 2023.

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

OLIVEIRA E. A. D. S.; CABRAL-CARDOSO C.J.. Buffers or boosters? The role of HRM practices in older workers experience of stereotype threat. **Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied**, v. 152, n. 4, p. 36-59. 2018. DOI: 10.1080/00223980.2017.1405903. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85038393995&doi=10.1080%2f00223980.2017.1405903&origin=inward&mp;txGid=e1ff5ce8fa569c0d82f01e603af734e3>. Acesso em: 09 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial de envelhecimento e saúde**. 2015. Disponível em: <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>. Acesso em 09 out. 2022.

PALMORE, E. B. **Ageism: negative and positive**. 2. ed. New York: Springer Publishing Company, 1999.

PERONI, A. P.; CAVALARI JUNIOR, O.. Educação empreendedora: formação de cidadãos na Educação Profissional e Tecnológica. **Principia (João Pessoa)**, v. 1, n. 47, p. 70-81, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/3123/1164>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SAES, A. M.; MARCOVITCH, J.. Entrepreneurial Education: Paths and Challenges. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA621406682&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=23162058&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7E687aa580>. Acesso em: 29 set. 2022.

SANTADE, M. S. B.. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. **Interciência & Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 3-17, 2020. Disponível em: <http://revista.francomontoro.com.br/intercienciaesociedade/article/view/143/99>. Acesso em: 22 ago. 2022.



SHARIT, J.. The 'new' older worker. **Gerontechnology**, v. 19, n. 2, p. 102-114, 2020. Disponível em: <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=P20230104002-N202301130012-00003>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SAVAZZONI, S. de A.. Preconceito, Racismo e Discriminação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, [s. l.] v. 12, n. 12, p. 39-75, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/6609>. Acesso em: 22 ago. 2022.

STYPINSKA, J.; TUREK, K.. Hard and soft age discrimination: the dual nature of workplace discrimination. **European Journal of Ageing**, Berlin, v. 14, n. 1, p. 49-61, 2017. DOI 10.1007/s10433-016-0407-y. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5550623/>. Acesso em: 17 fev. 2023.

VIANA, L. O.; HELAL, D. H.. Ageísmo na Carreira Acadêmica: um estudo com professores universitários. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 48, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236121896vs01. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/121896>. Acesso em: 02 set. 2023.



## EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS SONHOS JUVENIS

SOARES, Tatiani Prestes<sup>1</sup>

FOSSATTI, Paulo<sup>2</sup>

### Resumo

O presente estudo versa sobre a educação empreendedora e os sonhos juvenis. A temática empreendedorismo está presente nas escolas do Novo Ensino Médio como um dos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos. Temos por objetivo relacionar a educação empreendedora ou empreendedorismo no Novo Ensino Médio com a realização dos sonhos juvenis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória do tipo estudo de caso, realizada com estudantes concluintes do Novo Ensino Médio em 2022, do Itinerário Formativo Empreendedorismo III, professores e equipe diretiva, de uma escola da rede pública estadual do RS, localizada na região metropolitana. Como técnica de coleta de dados utilizamos grupo focal. Para a categorização dos dados empregamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e para a análise, a técnica da triangulação. Os resultados evidenciaram os olhares perdidos e a falta de perspectiva futura e de sonhos. Como considerações finais, destacamos a necessidade urgente de ressignificação do conceito de si através da educação empreendedora a qual busque identificar e realizar os sonhos juvenis.

**Palavras-chave:** conceito de si; educação empreendedora; Novo Ensino Médio; sonhos juvenis.

### 1 INTRODUÇÃO

O empreendedorismo está se inserindo na educação básica, especialmente após a proposta do Novo Ensino Médio, que traz em sua reforma, entre outras alterações, uma nova organização curricular, com maior flexibilidade e diálogo com as necessidades juvenis (BRASIL, 2017). Empreendedorismo não se restringe

---

<sup>1</sup> Tatiani Prestes Soares, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil, ORCID: 0000-0002-8157-887X, [tatianiprestes@gmail.com](mailto:tatianiprestes@gmail.com)

<sup>2</sup> Paulo Fossatti, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil, ORCID: 0000-0002-9767-5674, [paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br).



apenas à área dos negócios, mas amplia-se em desenvolver comportamentos e atitudes empreendedoras, e relaciona-se com a busca e realização de sonhos, tal como afirma Dolabela (2003, p. 34), “[...] o sonho é o combustível que irá impulsionar as habilidades, as capacidades, as competências e conhecimentos necessários para que o indivíduo possa transformá-lo em realidade”.

Desse modo, o objetivo do presente estudo é relacionar a educação empreendedora ou empreendedorismo no Novo Ensino Médio com a realização dos sonhos juvenis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória do tipo estudo de caso, realizada com estudantes concluintes do Novo Ensino Médio em 2022, do Itinerário Formativo Empreendedorismo III, professores e equipe diretiva, de uma escola da rede pública estadual do RS, localizada na região metropolitana.

O trabalho está organizado a partir da Introdução, seguido para o Referencial Teórico, no qual contextualizamos o Empreendedorismo no Novo Ensino Médio e apresentamos algumas relações entre ação empreendedora e a busca e realização dos Sonhos Juvenis. Posteriormente tem-se Metodologia e Resultados e Discussões. Por fim, figuram as Considerações Finais e as Referências Bibliográficas.

Este estudo é um recorte da dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Universidade La Salle, em Canoas/RS, intitulada Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio: uma resposta às dores e aos sonhos educacionais, em dezembro de 2022.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Empreendedorismo no Novo Ensino Médio**

O Novo Ensino Médio é realidade nas escolas de ensino médio em todo o território nacional desde 2022. Trata-se da reforma dos currículos escolares do ensino médio. Tem como objetivo flexibilizar os currículos escolares de modo que



eles dialoguem com a realidade dos estudantes e com as demandas do século XXI. Entre as alterações que ele traz, destacamos a organização curricular constituída de uma parte comum (a Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e uma parte diversificada (os Itinerários Formativos - IF). A BNCC garante as aprendizagens mínimas essenciais no âmbito nacional, enquanto os IF são situações ou atividades educativas escolhidas pelos estudantes conforme o interesse e aptidões pessoais, de modo a ampliar ou aprofundar as aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, o empreendedorismo emerge nos currículos escolares, tanto na BNCC, na categoria Política e Trabalho do eixo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quanto como um dos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos. Na BNCC, verificamos que a temática emerge como uma das possibilidades de relações de trabalho, diante das transformações sociais, nas relações de produção, de trabalho e de consumo, em razão das inovações tecnológicas. Também como um processo que contribui para a formação de sujeitos éticos (SOARES, 2022, p. 22). Nos IF, apresenta como ênfase: “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 4). Pedagogicamente, as atividades educativas devem “desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais”, buscando “a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; [...] o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 4).

Compreendemos que existe uma aproximação entre as expressões “conquistar objetivos pessoais”, identificar “potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais” e desenvolver ou aprimorar o “projeto de vida dos estudantes” com a busca e realização de sonhos. A realização de sonhos pode ser considerada uma das características do empreendedor, tal como afirma Dolabela (2003, p. 93), a “díade ‘sonhar e buscar realizar sonhos’ é elemento construtor do saber





empreendedor”. Desse modo, o empreendedorismo presente nas escolas deve potencializar a busca e realização dos sonhos juvenis.

## 2.2 Sonhos Juvenis

O empreendedorismo presente nos currículos escolares deixou de ser exclusivo à área dos negócios passando a ser relacionado com as pessoas, seus sonhos e a realização desses. Nesse sentido, emerge como um valor ou atitude a ser desenvolvido ou potencializado. Dornelas (2016, p. 2) define o empreender como “ato de realizar sonhos, transformar ideias em oportunidades e agir para concretizar objetivos, gerando valor para a sociedade”. O sonho também é apontado por Dolabela (2003, p. 34), “[...] o sonho é o combustível que irá impulsionar as habilidades, as capacidades, as competências e conhecimentos necessários para que o indivíduo possa transformá-lo em realidade”.

Compreendemos aqui que o ato de realizar sonhos seja a ação empreendedora, a qual é o foco pedagógico do empreendedorismo no Novo Ensino Médio. Entretanto, para que a ação empreendedora aconteça é necessário ter o entendimento do pensamento que leva à ação empreendedora. Para Fillion e Lima (2010), a ação empreendedora ocorre a partir do pensamento projetivo, sendo o conceito de visão estruturante para compreender a ação empreendedora. Para os autores, ela ocorre a partir da interação de quatro aspectos: o conceito de si, o espaço de si, a organização de si e a expressão empreendedora. Segundo Soares (2022), o conceito de si refere-se ao modo como a pessoa se percebe e do entendimento que tem sobre a sua visão, refere-se aos valores e crenças que moldam nosso jeito de ser e de se relacionar; o espaço de si trata-se do espaço social e psicológico em que o sujeito está inserido e que influencia o seu conceito de si e, conseqüentemente a sua visão; a organização de si ocorre com o movimento de reflexão e de redefinição do conceito de si e do espaço de si, em que o sujeito empreendedor modifica sua maneira de ser e de se definir para atingir a sua visão;



e, a expressão empreendedora pode ser conceituada como a capacidade de apreender, tirar proveito, se diferenciar, inovar e gerar valor e ampliar a sua visão.

Assim, compreendemos que para ocorrer a realização dos sonhos se faz necessário que os estudantes tenham desenvolvido o conceito de si, que leva ao pensamento projetivo e à visão.

### 3 METODOLOGIA

O objetivo deste estudo é relacionar a educação empreendedora ou empreendedorismo no Novo Ensino Médio com a realização dos sonhos juvenis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória do tipo estudo de caso, realizada com estudantes concluintes do Novo Ensino Médio em 2022, do Itinerário Formativo Empreendedorismo III, professores e equipe diretiva, de uma escola da rede pública estadual do RS, localizada na região metropolitana. Segundo Gil (2019, p. 27), a pesquisa exploratória tem por objetivo “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Yin (2014, p. 32) caracteriza o estudo de caso como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real”.

Como técnica de coleta de dados utilizamos o grupo focal. O objetivo do grupo focal é “[...] recriar um contexto ou ambiente social onde o indivíduo pode interagir com os demais, defender, rever, validar suas próprias opiniões ou influenciar as opiniões dos demais” (GUI, 2003, p. 3). Foram realizados três grupos: dos estudantes, dos professores e da equipe diretiva. Os dados coletados foram categorizados empregando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e analisados utilizando a técnica de triangulação, que consiste na relação entre os dados apresentados, a teoria e a reflexão dos autores.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do grupo focal evidenciaram: falta de interesse, cansaço de viver, desesperança e falta de sonhos, como podemos visualizar nas frases dos estudantes<sup>3</sup> abaixo:

teria que investigar os alunos e perguntar bem francamente para eles qual o motivo do desinteresse deles pela escola. Pode ser problemas em casa, problemas psicológicos, ou simplesmente a pessoa está cansada do trabalho, ou simplesmente não tem esperança (E1); parece que estou cansando só de viver, está cansativo (E7); a desesperança é porque o que a gente deveria estar aprendendo, a gente não está, não vai ajudar nada no ENEM e isso dá muita falta de esperança pra gente (E6); Outra coisa que é bem importante a gente falar é sobre a desesperança que os jovens estão tendo com o nível de desemprego no Brasil, essas coisas e tal. [...]. Então, imagina que todo dia a pessoa está se obrigando a ir na escola, se esforçando ali, mas com aquela coisa na cabeça ali que um monte de gente fica falando pra ela, estudar não vai te levar à nada (E4).

139

Quando os estudantes foram questionados sobre seus sonhos, de modo geral relataram o desejo de cursar faculdade. Entretanto, duas estudantes afirmaram não possuir sonhos, como evidenciado na fala de E3: “Eu não tenho sonho. Não queria nem estar aqui. Não estou pronta pra lidar com isso”. No mesmo sentido,

Eu me encaixo no não saber o que quer, porque para mim é como falaram, eu não vejo futuro necessariamente, pra mim, eu me vejo, sendo bem realista, eu me vejo num emprego, me matando, nos dias de hoje, e talvez morando sozinha e tal. Não vejo assim muito futuro, e não acho que esse ensino esteja ajudando (E4).

Seguindo a mesma linha, o grupo dos professores e o da equipe também evidenciaram as mesmas características acima, conforme notamos nas falas a seguir:

---

<sup>3</sup> Para fins didáticos, em nossa análise utilizamos os símbolos Estudantes = E; Professores = P e Equipe Diretiva = D.



tem muito a ver com a questão do tédio, e aí a gente, é um reflexo do que é também a questão emocional deles e como eles lidam com a questão emocional, como eles transferem também para gente formas de insatisfação que eles têm com aquilo que é deles (P3); é só a gente pegar os olhos perdidos. Quando a gente tem olhos perdidos assim é uma questão latente emocional, tu não sabe pra onde ele está olhando, tu não sabe que horizonte necessariamente ele tem (P3); esse desinteresse deles, assim, de repente essa falta de visão deles com o significado da escola, às vezes, também é uma coisa muito imediatista deles (D1).

Relacionando esses dados com a literatura, que aponta o sonho e a realização desse uma característica do empreendedor, tal como afirma Dolabela (2003, p. 93), que a “díade ‘sonhar e buscar realizar sonhos’ é elemento construtor do saber empreendedor”, nos questionamos como desenvolver uma atitude empreendedora e a busca e realização de sonhos quando os estudantes estão desesperançosos com o futuro e isentos de sonhos.

Filion e Lima (2010) consideram a importância do pensamento projetivo e do desenvolvimento da visão para a realização da ação empreendedora, ou seja, realização dos sonhos, sendo importante nesse processo a percepção que os atores empreendedores têm de si. Desse modo, consideramos de suma relevância o desenvolvimento do autoconhecimento, através da identificação e do reconhecimento das características do conceito de si, de modo a ampliar o espaço de si e realizar a visão. A percepção que os atores empreendedores têm de si influencia fortemente a visão empreendedora e, conseqüentemente, a ação empreendedora.

Assim, entendemos que o empreendedorismo, no Novo Ensino Médio, deve desenvolver e aprimorar as qualidades pessoais dos estudantes e além disso características que até então estavam adormecidas.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou relacionar a educação empreendedora ou empreendedorismo na educação básica com a realização dos sonhos juvenis. Este se deu por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória do tipo estudo de caso realizada com estudantes concluintes do Novo Ensino Médio em 2022, do Itinerário Formativo Empreendedorismo III, professores e equipe diretiva, de uma escola da rede pública estadual do RS, localizada na região metropolitana. Nossos achados evidenciaram falta de perspectiva futura e isenção de sonhos para os estudantes, olhares perdidos para os professores e falta de interesse para a equipe diretiva.

Esse achado foi impactante para os autores, uma vez que, a perspectiva trazida na pesquisa para o empreendedorismo nos currículos escolares é a de busca e realização de sonhos. Contudo, os estudantes pesquisados encontravam-se sem perspectivas com seu futuro e isentos de sonhos.

Como considerações finais, destacamos a necessidade urgente de resignificação do conceito de si através da educação empreendedora a qual busque identificar e realizar os sonhos juvenis. Da mesma forma, a escola necessita rever suas metodologias a fim de contribuir com uma educação empreendedora que facilite alimentar os sonhos estudantis.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.



Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288>. Acesso em: 31 out. 2021.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DORNELAS, José. **Empreendedorismo para visionários: desenvolvendo negócios inovadores para um mundo em transformação**. Rio de Janeiro: Empreende/LTC, 2016.

FILION, Louis Jacques; LIMA, Edmilson. As representações empreendedoras: importantes temas para avançar em seu estudo. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 15, n. 2, p. 32-52, 2010. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/1195>. Acesso em: 07 ago. 2021.

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

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 3 n. 1, p. 1-13, 2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572003000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007). Acesso em: 07 ago. 2021.

SOARES, Tatiani Prestes. **Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio: uma resposta às dores e aos sonhos educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2014.



## O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA COM A TELA INTERATIVA EM UMA TURMA DE 5º ANO

MONTEIRO, Luciane Priori<sup>1</sup>

BACKES, Luciana<sup>2</sup>

### Resumo

O século XXI é permeado por transformações, entre elas as tecnologias digitais que propiciam novas formas de expressão e comunicação, assim surgindo os multiletramentos. Nessas expressões emergem textos multissemióticos e multimodais no cotidiano dos estudantes, entrelaçados às práticas pedagógicas para construção do conhecimento. O artigo tem o objetivo de refletir sobre práticas pedagógicas, por meio da tela interativa, para os multiletramentos, em uma turma do 5º ano. A questão norteadora é: Como desenvolver os multiletramentos em práticas pedagógicas, por meio da tela interativa, em uma turma de 5º ano? Esse estudo é de natureza qualitativa, submetido a metodologia de uma pesquisa exploratória, em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, da rede pública municipal de Canoas. A prática pedagógica foi proposta na tela interativa e desenvolvida explorando texto multissemiótico, a partir de várias interpretações potencializadas pela história em quadrinhos, e multimodal, com a expressão de diferentes linguagens. Os aspectos contemplados foram: imagem, texto escrito, onomatopeia e expressão de emoções. Na pesquisa evidenciamos que a importância de explorar diferentes linguagens, nem sempre pertencentes ao contexto educacional, a partir da lousa digital, para o desenvolvimento dos multiletramentos, bem como das habilidades de expressão e comunicação na contemporaneidade. Os multiletramentos foram identificados em digital, texto escrito, visual e crítico. Os estudantes compreenderam as diferentes linguagens presentes no texto, a hipertextualidade nas narrativas e a perspectiva do hibridismo.

**Palavras-chave:** multiletramentos; lousa digital; 5º ano; textos multissemióticos e multimodais

---

<sup>1</sup> Luciane Priori Monteiro, Unilasalle, Secretaria Municipal de Educação de Canoas, Brasil, <https://orcid.org/0009-0002-5917-119X> e [lucianepriori@gmail.com](mailto:lucianepriori@gmail.com).

<sup>2</sup> Luciana Backes, Unilasalle, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-1395-122X> e [luciana.backes@unilasalle.edu.br](mailto:luciana.backes@unilasalle.edu.br)



## 1 INTRODUÇÃO

A comunicação e a linguagem, articuladas às tecnologias digitais, proporcionam mudanças significativas na sociedade contemporânea. Identificamos a crescente e variada proliferação de mídias, gêneros, hipertextualidade e expressões que demandam habilidades de leitura, escrita e interpretação contextualizadas. Em virtude dessa demanda, um grupo de pesquisadores, autodenominado de grupo de Nova Londres, nos Estados Unidos, construiu a pedagogia dos Multiletramentos em 1996, devido a ascensão dessas novas linguagens, uma vez que a escola participa das transformações da sociedade. Os multiletramentos surgiram a partir da necessidade de desenvolver um conceito ampliado e constituir diferentes representações, como o letramento digital, musical, matemático etc. (SOARES, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento normativo que considera as habilidades essenciais que direcionam a elaboração dos currículos da educação básica brasileira. Ele ressalta a inserção e o desenvolvimento da pedagogia de multiletramentos ao apontar que as práticas contemporâneas de linguagem contribuem para a participação mais efetiva e crítica dos alunos.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BNCC, 2018, p. 70)

Os gêneros textuais circulam em novos espaços e suportes, com os textos multissemióticos e multimodais, nas quais os conhecimentos são tratados e expressos em diferentes artefatos digitais, tais como a tela interativa. O





conhecimento nesse artefato é apresentado como um grande tablet, por meio de diversas funções. As escolas da rede pública de ensino do município de Canoas, exploram as telas interativas em suas práticas pedagógicas.

No contexto da dissertação de mestrado em Educação, intitulada “Recontextualizar a alfabetização para o letramento por meio dos gêneros textuais: estudo de caso no 5º ano”, iniciou-se a reflexão sobre a abordagem pedagógica do artefato. Que faz parte da linha de pesquisa Culturas, linguagens e tecnologias da educação e do grupo de pesquisa Convivência e Tecnologia Digital na Contemporaneidade COTEDIC/CNPq.

A presente pesquisa tem o objetivo de identificar uma prática pedagógica, através da tela interativa, para os multiletramentos, em uma turma do 5º ano. A adoção da pedagogia de multiletramentos considera a multiplicidade de culturas, semioses e formas de comunicação, possibilitando a união de diversas linguagens na criação de significados. A multimodalidade se refere ao uso de diferentes meios para construir significados, tais como aspectos visuais, espaciais, auditivos e posturais (dentre outros), que se agregam ao texto escrito e falado, na reconfiguração do modo como a linguagem é usada. Dessa forma, os recursos podem ser utilizados como base para criação, análise, compreensão e interpretação da realidade. (LIBERALI *et al.*, 2016)

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Os multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos foi desenvolvida pelo autodenominado Grupo de Nova Londres, da cidade de Nova Londres nos Estados Unidos, em 1996. Eles discutiam sobre a ascensão dessas novas linguagens e teorizaram uma pedagogia na qual a escola se movimenta junto com as transformações da sociedade.



O Grupo de Nova Londres (1996) salienta que entender a multimodalidade das linguagens demanda uma preparação específica. Uma vez que, deve-se considerar também a questão das diferenças culturais, a diversidade global e local, das desigualdades sociais, das mudanças na vida pública e econômica, das transformações nas tecnologias da informação e comunicação e dos novos contextos de trabalho como formas de produzir significados, que devem ser analisados de forma crítica, debatidos e experimentados pelos estudantes em sala de aula.

O grupo também traz uma perspectiva sobre com a multiculturalidade e as possibilidades de comunicação e aprendizagens por meio dos artefatos digitais. Enfatizando assim a exploração de diferentes linguagens, destacando aspectos que nos fazem refletir sobre a importância da metalinguagem na interpretação e exploração de diferentes modos de atribuir sentido e utilizar as linguagens para uma ampla variedade de propósitos, em diferentes mídias e contextos.

Para Rojo (2012) o conceito de multiletramentos destaca dois tipos específicos e relevantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade nos dias atuais: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade sinótica de constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam.

O uso e a exploração de textos de diversas fontes, formatos e mídias, implica abordar na escola uma diversidade de perspectivas, fazendo com que diferentes culturas e linguagens sejam incluídas e contempladas na educação formal. O texto está inserido em diferentes atuações sociais e comunicativas, por isso investir no desenvolvimento dos multiletramentos na sala de aula consiste em potencializar habilidades de intervenção e compreensão da realidade, atribuindo-lhes sentidos outros diferentes daqueles evidentes. (COSCARELLI; CORRÊA, 2021)



## 2.2 Textos multissemiótico e multimodais

Consoante com a BNCC, o documento oficial que norteia a educação brasileira, é fundamental que as escolas de educação básica adotem práticas de linguagem contemporâneas relacionadas aos multiletramentos. Com a ampliação das tecnologias houve também uma mudança na linguagem escrita, na qual expandiu a capacidade de expressão ao incorporar a multimodalidade, emergindo os textos multissemióticos e multimodais que exigem diferentes interpretações.

A era digital apresenta uma característica aos textos que é a multimodalidade, na qual os elementos verbais e não-verbais interagem para criar significado. Essas diferentes representações textuais e de imagens exercem a função significante nas interações sociais e no processo de produção cultural. (DIONÍSIO, 2005)

Dentro desse contexto é necessário incorporar distintas manifestações de linguagem como verbal, visual e sonora, visual e digital, por meio dos textos multissemióticos, que combinam essas diferentes formas. Observa-se também o surgimento de textos cada vez mais multimodais, nas quais combinam palavras escritas com imagens, sons e até mesmo interações do usuário (BARBETA, 2023)

Sendo assim, torna-se importante utilizar a multimodalidade das Histórias em Quadrinhos que representam diversas possibilidades de recursos visuais e narrativas e estão presentes nas práticas sociais de linguagem. Essa multimodalidade presente nas HQ's reflete oportunidades expandir os multiletramentos nas práticas pedagógicas. Na contemporaneidade, é importante que a escola incorpore estratégias ao fazer docente promovendo esses novos textos que circulam pela sociedade e que fazem parte do cotidiano dos alunos.



## 2.3 Tela interativa

A escola é um espaço fundamental para o acesso a diferentes materiais, não somente os impressos, mas também aos artefatos digitais. Na rede municipal de ensino de Canoas, as 44 escolas receberam algumas telas interativas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino através de aulas mais atrativas e dinâmicas.

Trata-se de uma tela interativa multitouch com 75 polegadas e webcam, sistema operacional android e windows, navegação pela internet que permite baixar aplicativos que possibilitam um ensino interativo, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

A prerrogativa da tela interativa é incorporar as funções desses recursos aproximando os textos multissemióticos e multimodais do ensino em sala de aula. Assim, a escola amplia a compreensão e produção de diferentes práticas de linguagens contemporâneas.

Na tela interativa utilizamos diferentes gêneros digitais como vídeos, gamebook, apresentações, tutoriais, pesquisa, a plataforma de leitura elefante letrado, pdf, apostila, imagens, sites de pesquisa.

## 3 METODOLOGIA

O estudo foi realizado em uma turma de 5º ano na escola municipal de ensino fundamental Arthur Pereira de Vargas. Por meio de uma pesquisa exploratória com o objetivo de identificar práticas pedagógicas, através da tela interativa, para os multiletramentos, em uma turma do 5º ano.

A pesquisa é de natureza qualitativa com uma metodologia de caráter exploratório que tem a “finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e



ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Para esse tipo de pesquisa o planejamento pode ser flexível, pois o que interessa são os mais variados aspectos e as mais informações possíveis sobre o fato estudado. (GIL, 2017, p. 32).

São 26 alunos na turma do 5º ano de uma escola da rede municipal de Canoas. A turma já participa da pesquisa de mestrado “Recontextualizar a alfabetização para o letramento por meio dos gêneros textuais: estudo de caso no 5º ano”, na qual iniciaram os estudos sobre diferentes gêneros textuais, sendo um deles as HQ’s. O estudo compreendeu a leitura coletiva e individual na biblioteca, na sala de aula e na plataforma digital de leitura Elefante letrado, o conhecimento sobre a linguagem desse gênero, a intenção dos diferentes balões, a hipertextualidade da narrativa, as imagens significativas, as expressões dos personagens.

No contexto deste estudo surgiu a multimodalidade dos textos por meio de um artefato digital. A tela interativa possibilita a perspectiva do hibridismo ao proporcionar a combinação de diferentes elementos como a narrativa, as imagens e o digital.

A prática pedagógica realizou-se através da leitura coletiva de uma HQ na tela interativa. As histórias da Turma da Mônica são conhecidas por todos na turma. Essa em questão apresenta dois personagens: Mônica e Cebolinha utilizando multiplicidade de linguagens como: fala, pensamento, onomatopeia, imagem, expressão e crítica, em uma narrativa de uma briga entre Mônica e Cebolinha.

Na leitura o objetivo era analisar e compreender a narrativa da história, na qual os personagens apresentam um diálogo demonstrado pelo balão da fala, observa-se o balão do pensamento (que, originalmente, não é lido pelos personagens), as imagens, as expressões faciais dos personagens, a onomatopeia.



Figura 1 - Expressões faciais dos personagens



Fonte: Tudo sala de aula, 2020

Além da leitura individual, também houve a leitura coletiva, assim as duas alunas que não sabiam ler poderiam ouvir e entender a história. Após iniciou o compartilhamento de informações e ideias sobre o que é uma HQ e a história lida na tela interativa, através da mediação da professora.

Após a leitura e a conversa sobre o texto, os alunos foram orientados a responder de forma escrita algumas questões, como: as diferenças entre os balões



apresentados durante a narrativa, quais as ações do personagem Cebolinha no 2º quadrinho, qual é a expressão da Mônica no 3º quadrinho e por que ela fica assim, o que significa a palavra “pof”, por que o Cebolinha aparenta estar todo machucado no último quadrinho.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O gênero HQ possui a combinação de texto e imagem que proporcionou para a maioria dos alunos compreensão da narrativa da história, os personagens são conhecidos dos alunos e eles demonstraram apreciar as histórias da Turma da Mônica.

Ao serem indagados e ao responder as questões solicitadas, pode-se verificar que a maioria da turma compreendeu as diferentes linguagens visuais e escritas, ao diferenciar a intenção de cada balão da história. Todos afirmaram que se referem a fala, pensamento e onomatopeia, identificando também as duas ações dos balões do Cebolinha utilizadas no 2º quadrinho: fala e pensamento, e alguns alunos afirmaram que ele teve um pensamento ruim em relação a amiga Mônica.

Outra questão fez a referência a linguagem visual transmitida através das expressões faciais dos personagens, na qual os alunos conseguiram identificar emoções e sentimentos no decorrer da narrativa, observando a expressão de raiva da Mônica nos 3º e 5º quadrinhos. Ao serem indagados do porquê desse sentimento da Mônica, eles refletem sobre o pensamento do Cebolinha que nesta HQ a Mônica consegue ler, já que os balões de pensamento não são lidos pelos personagens da história, apenas pelos leitores.

Por ter um conhecimento prévio sobre as HQ's, a turma conseguiu identificar a onomatopeia e a sua intenção no contexto da narrativa. A escrita “pof” no 4º quadrinho foi analisada pelos alunos como: “um tapa ou batida, o som de uma porrada, barulhos de socos, uma coelhada”.



Sobre o motivo do Cebolinha estar todo machucado no último quadrinho, alguns alunos responderam que o fato aconteceu no quadrinho anterior e que no último quadrinho, segundo alguns alunos, o personagem estava daquela forma: “porque a Mônica bateu nele; ele ainda está um pouco zozinho, porque acabou de ser agredido; tontura; foi nocauteado; os estalos do soco que ele levou”.

A turma ficou livre para dialogar durante a atividade e a partir das discussões pode-se verificar que a prática foi muito importante para que os alunos compreendem a multiplicidade de linguagens evidenciadas na HQ em escrita, imagem, visual, sonora (onomatopeia) e digital. Assim, proporcionando uma participação ativa, crítica e contextualizada as demandas da sociedade contemporânea.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta prática pedagógica permitiu aprofundar a compreensão dos alunos sobre a multimodalidade do gênero HQ, conhecendo as funções que as linguagens desse gênero representam, potencializando o desenvolvimento dos multiletramentos e a perspectiva do hibridismo, por meio da tela interativa.

O estudo e a análise de uma HQ através na tela interativa como prática dos multiletramentos representou uma produção de sentidos e significados para os alunos. Visto que, esse gênero desperta a curiosidade e está presente em diversas situações sociais, muitas vezes exigindo algum tipo de interação.

A pesquisa evidenciou também que os alunos conseguiram manter seus conhecimentos sobre a aprendizagem do gênero HQ durante o ano letivo, pois estava na memória deles quando iniciaram o estudo. Dessa forma, aprimorando o entendimento através da leitura e interpretação do texto, garantindo uma prática mais significativa.





A pedagogia de multiletramentos propicia práticas pedagógicas mais dinâmicas e centradas no desenvolvimento de habilidades dos alunos e na capacidade de compreender, comunicar-se e solucionar problemas. Assim, sendo mais fácil promover a participação ativa do aluno com atividades mais contemporâneas e transformadoras.

A introdução dos multiletramentos amplia os processos de ensino e aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação, expressão e produção. Ampliando as possibilidades de recursos de linguagem e preparando para os alunos para absorver informações em um mundo cada vez mais digital e conectado.

## REFERÊNCIAS

BARBETA, Claudia. Narrativas digitais e textos multissemióticos: relato de intervenção pedagógica no ensino de língua portuguesa. **Texto Livre**, v. 16, p. e46445, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: dezembro de 2023.

CAZDEN, C. *et al.* **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review; n. 66.1, p. 60- 92, Spring 1996.

COSCARELLI, C. V.; CORREA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Linguagem em foco**, v. 13, n. 2, p. 20-32, 2021.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDESZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 119–132.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★



LIBERALI, F., Magalhães, M. C. C., Meaney, M. C., Santiago, C., Canuto, M., & Santos, J. A. A. dos. (2016). Projeto digit-m-ed brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. **Prolíngua**, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28690>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Maurício. Tirinha da Mônica. **Tudo sala de aula**, 2020. Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2020/08/atividade-de-portugues-interpretacao-e.html>. Acesso em: 20 out. 2023.



## EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E BNCC: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

GUT, Marlete Teresinha<sup>1</sup>

CASAGRANDE, Cledes Antonio<sup>2</sup>

PONTIN, Fabrício<sup>3</sup>

### Resumo

Na contemporaneidade, as Tecnologias Digitais (TDs) permeiam as práticas sociais, processo intensificado durante a pandemia da COVID-19 (MOREIRA & SCHLEMER, 2020). A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), por sua vez, postula a inserção das TDs nas práticas pedagógicas. Cenário que atribui relevância à pesquisa “Educação e Tecnologias Digitais: desafios da BNCC para a prática pedagógica no Ensino Médio”, um estudo de caso (YIN, 2005), qualitativo e exploratório que objetivou compreender como os professores da 1ª série do Ensino Médio do Colégio La Salle Medianeira, de Cerro Largo/ RS, estruturam suas práticas pedagógicas diante das premissas da BNCC em relação às TDs. Especificamente, buscamos analisar a estrutura da BNCC para o Ensino Médio em relação às TDs, identificar percepções dos professores sobre o papel das TDs no Ensino Médio (conforme a BNCC) e explorar desafios e possibilidades da BNCC para práticas pedagógicas no Ensino Médio, relativos às TDs. Os dados coletados, através de questionário e entrevistas, foram analisados e interpretados a partir da Técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (2011), processo através do qual emergiram três categorias: (1) Práticas Pedagógicas no Contexto da Cultura Digital: desafios e possibilidades; (2) Comunidades de Aprendizagem: ressignificação de concepções, cinesias e práticas; e (3) Experiências significativas de aprendizagem no cenário pandêmico. Ademais, constatamos que as TDs estão presentes na estruturação das práticas pedagógicas dos docentes sujeitos da pesquisa, os quais reconhecem a importância dos artefatos digitais na dinâmica escolar, no exercício da docência e na concretização de práticas pedagógicas ativas, significativas e contextualizadas.

**Palavras-chave:** tecnologias digitais; BNCC; práticas pedagógicas; novo ensino médio.

---

<sup>1</sup> Marlete Teresinha Gut, Universidade La Salle/Canoas, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-1483-6437>  
marlete.gut@lasalle.org.br.

<sup>2</sup> Cledes Antonio Casagrande, Universidade La Salle/Canoas, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1499-1661>. cledes.casagrande@unilasalle.edu.br;

<sup>3</sup> Fabrício Pontin, Universidade La Salle/Canoas, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3984-1849>;  
fabricao.pontin@unilasalle.edu.br



## 1 INTRODUÇÃO

No contexto da Cultura Digital observamos o surgimento de novas configurações que influenciam significativamente nossa maneira de existir no mundo. As Tecnologias Digitais (TDs), conforme destacado por Felice (2020), estão remodelando nossa condição habitativa ao transformar as atividades laborais, os processos comerciais e produtivos, os hábitos diários, as interações interpessoais e os métodos de ensino e aprendizagem. Schlemmer e Lopes (2012, p. 02) acrescentam que as TDs também propõem alterações na forma de pensar, agir, interagir, comunicar, relacionar-se, estudar, aprender, trabalhar e desfrutar da vida na contemporaneidade.

Vivemos em uma sociedade em rede, digital e interconectada, proporcionando acesso a uma diversidade de informações e espaços desejados e indesejados, assim como a discursos que humanizam ou prejudicam, oferecendo benefícios e riscos. Esse cenário destaca a importância de práticas pedagógicas que desenvolvam competências para viver e conviver na Cultura Digital. Mais do que simplesmente memorizar e reproduzir informações, torna-se essencial saber buscar dados confiáveis, selecioná-los, interpretá-los e analisá-los com senso crítico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 para a educação no Brasil reconhece essa necessidade ao enfatizar a importância das TDs no processo formativo dos estudantes. A BNCC preconiza a incorporação ética, responsável, reflexiva e protagonista desses artefatos digitais. Essa concepção é evidente ao longo da obra, destacada em quatro das dez competências gerais e permeando as competências, habilidades e objetivos específicos nas diversas áreas do conhecimento que compõem a formação dos estudantes do Ensino Médio.

Na sequência apresentamos nosso referencial teórico que traz contribuições e compreensões sobre a Educação e TDs a partir das concepções de pensadores como Dewey (1978, 2002, 2010), Chaves (1998), Backes e Schlemmer (2008), entre



outros e das premissas da BNCC (2018). Além disso, revelamos o percurso metodológico, bem como os resultados e as discussões do nosso estudo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação perpassa as diversas etapas da existência humana, formal e informalmente. Mas, como compreendemos e estruturamos a educação nesse contexto? Como a escola e os professores transitam neste cenário onde o conhecimento está em toda parte, inclusive na palma da mão? Que valor tem, hoje, para um estudante decorar, memorizar e armazenar dados quando tem a seu dispor diversas fontes de informações, modernos dispositivos para armazená-las e numerosas possibilidades de acionar e construir conhecimentos e saberes?

157

### 2.1 Tecnologias digitais e condição habitativa

Há muito, percebemos que adentramos em um momento histórico de constantes e imensuráveis invenções e transformações ainda não vistas anteriormente ao último século. Boff e Muraro (2002) declaram que a humanidade andava em uma lenta escalada e, de repente, é atravessada por uma explosão de invenções. De acordo com os autores, há estimativas de que o conhecimento adquirido, no último século, foi equivalente àquele obtido durante toda a história da humanidade. Passados quase vinte anos, após as constatações de Boff e Muraro, nota-se um movimento muito mais intenso e acelerado no que se refere às inovações científicas e tecnológicas, principalmente, acerca das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Acreditamos que o campo seminal está na rede de relações, no processamento, no armazenamento e no acesso às informações, na geração de conhecimentos e saberes, potencializados pelas TDs, que rompem as fronteiras do tempo e do espaço. Artefatos relevantes em uma sociedade que valoriza o



conhecimento e a informação e por isso denominada de Sociedade do Conhecimento ou Sociedade da Informação. Nesse sentido, Chaves (1998) justifica:

Porque a tecnologia que a caracteriza é extremamente relevante para o acesso à informação e a construção do conhecimento. A informação e o conhecimento estão rapidamente se tornando o principal meio de produção, através do qual nossa sociedade encontrou uma nova forma de gerar riquezas (CHAVES, 1998, p. 20).

O impacto e a influência das TDs na nossa forma de ser e de estar no mundo, no entanto, não é algo recente. Dewey, versando sobre a invenção da tipografia e do telégrafo, afirma que as transformações decorrentes desses artefatos representaram uma “revolução intelectual”. As referidas invenções ampliaram o acesso aos saberes construídos, até então reservados a um grupo seletivo. “O saber foi posto em circulação. [...] O conhecimento deixou de ser sólido imóvel - liquefez-se. E move-se ativamente em todos os fluxos que percorrem a sociedade” (DEWEY, 2002, p. 32). São afirmações de longa data (de 1.900), mas assertivas na contemporaneidade em meio às transformações desencadeadas pelas TDs que estão alterando, cada vez mais, e de forma relevante, o nosso cotidiano, a forma de organização da sociedade, as relações pessoais e profissionais, os paradigmas econômicos e produtivos, o nosso ir e vir, enfim, ressignificando nossos tempos e espaços, concepções e cinesias cotidianas, e conseqüentemente, o campo da educação. Nas palavras de Felice, “o advento das tecnologias conectivas e das arquiteturas de interação, compostas por redes de dados e por diferentes tipos de inteligência, mudou para sempre nossa condição habitativa” (FELICE, 2020, p. 10).

É um cenário onde é seminal saber selecionar, interpretar, argumentar, analisar e encarar com criticidade as informações e “verdades” que são amplamente difundidas, de forma instantânea e com alcance global. São habilidades fundamentais para o exercício da cidadania na Cultura Digital, acentuadas na BNCC (BRASIL, 2018). Um panorama que atribui relevância à educação escolar, às instituições de ensino, bem como, aos profissionais da educação. Uma educação e uma escola onde é ímpar oportunizar experiências significativas de aprendizagem,



com atividades e práticas que sejam relevantes, que façam sentido para o aprendiz e que estejam conectadas com o contexto social.

## 2.2 Educação na Sociedade em Rede: reflexões e compreensões

Dewey (1978), na obra “Vida e Educação”, afirma que a educação escolar não é um mundo à parte, e precisa considerar o entorno social do indivíduo, ou seja, a vida e a educação do discente não podem andar separadas. A escola e as demais instituições e formações sociais necessitam caminhar juntas. Conforme o autor,

Não deve haver separação entre vida e educação. As crianças não estão num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. [...] Para tal a escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, mas ao mesmo tempo estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: família, os centros de recreação e trabalho, as organizações de vida cívica, religiosa, econômica, política (DEWEY, 1978, p. 07).

159

A ideia de educação integral e para a vida, considerando o entorno e a natureza do estudante é acentuada, também, em “A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo” (DEWEY, 2002) e no Credo Pedagógico (1897), nos quais reforça a importância de uma educação que parta da experiência e do contexto social, com relevo para a resolução de problemas e desafios da vida cotidiana. Porém, defender aprendizagem e experiência como dinâmicas indissociáveis, é postular uma experiência reflexiva como enfatiza seu discípulo Anísio Teixeira: “Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais” (TEIXEIRA, 2010, p. 37).

A educação, para Dewey (2002), é uma necessidade e um processo social, com potencial de transformar a sociedade e, por isso mesmo, é fundamental que esteja vinculada à dinâmica social, fundamentada na experiência e centrada no interesse do aluno, colocando-o em atividade, em ação. Além disso, o autor destaca



que a criança não é um ser à parte ou isolado do mundo, o que justifica que a educação escolar não pode estar dissociada do contexto da criança e das práticas sociais. Os tempos são outros e a dinâmica social cotidiana está em constante e acentuada transformação. E a educação? Na percepção de Dewey (2002, p. 22), a educação também precisa reconfigurar-se: “o que ocorreu foi uma mudança radical das condições de vida, e somente uma mudança igualmente radical no campo da educação produzirá resultados palpáveis”.

Além disso, Dewey (2002) acentua que a educação vai muito além de preparar para a vida, pois a educação é a própria vida. Concepção defendida também por Anísio Teixeira (1997, p. 89) ao afirmar que a “educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver”. Assim sendo, viver e aprender a viver, inclui ensinar a pensar: pensar sobre a ação do homem no mundo, bem como, nas consequências da intervenção humana na sociedade. Nas premissas deweyanas, em meio a tantas mudanças, não há possibilidade de preparar a criança para a vida futura, pois o futuro é imprevisível e, por isso, é relevante provocar o desenvolvimento da autonomia.

Qual o sentido e a relevância social em decorar lições ou armazenar informações, principalmente nos dias atuais, em meio a um contexto onde os saberes e conhecimentos construídos estão em toda parte, ao toque do dedo. Acreditamos que o desafio é dar significado aos saberes através de práticas pedagógicas que priorizem o pensar e a troca de ideias, para resolver, cooperativamente, problemas e desafios cotidianos. Processos que podem ser potencializados com atividades e experiências escolares que atribuem significado aos saberes historicamente construídos pela humanidade, entrelaçando-os com a vida e com o cotidiano.





As premissas educacionais de Dewey perpassam inclusive a BNCC<sup>4</sup>, aprovada em dezembro de 2018. O documento preconiza uma educação integral, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, no protagonismo do estudante e em práticas que possibilitam o seu desenvolvimento integral. Uma educação que promova experiências significativas de aprendizagem, valoriza as singularidades e diversidades, bem como, o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos, ressignificando sua concepção e ação sobre o mundo. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) reitera a importância da intencionalidade pedagógica e que as “aprendizagens estejam sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, bem como, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 16). São demandas da BNCC que reportam à filosofia de educação de Dewey.

Mas por que as ideias de Dewey são trazidas em uma pesquisa que aborda práticas pedagógicas e TDs a partir do que preconiza a BNCC? Acreditamos que trazer as premissas de Dewey que despontam no final do século XIX e início do século XX, é pertinente por contemplar perturbações que permeiam o cenário educacional brasileiro atual. É relevante pontuar ainda que as premissas deweyanas se entrelaçam também com uma temática recorrente nas pautas educacionais: as relações entre práticas pedagógicas e as TDs nos espaços escolares. Mas como sistematizar uma educação contextualizada no tempo e no espaço do aprendiz, integrando os artefatos tecnológicos presentes nas práticas sociais e acentuados, na BNCC, como relevantes no ensino e na aprendizagem no cenário da Cultura Digital? Questionamento que nos move para buscar compreender como essa dinâmica perpassa o exercício da docência e as práticas pedagógicas.

---

<sup>4</sup> Importante ressaltar que a versão homologada (2018) é alvo de expressivas e recorrentes críticas, visto que, conforme estudos, o texto final não atende às expectativas de docentes, especialistas e pesquisadores do campo da educação. Em nosso estudo, optamos em não adentrar na referida discussão visto que o foco é “As TDs e os desafios da BNCC para as práticas pedagógicas no NEM”.



### 3 METODOLOGIA

A pesquisa em tela, de natureza qualitativa e exploratória, do tipo estudo de caso, buscou compreender como os professores da 1ª série do Ensino Médio do Colégio La Salle Medianeira estruturam suas práticas pedagógicas diante das premissas da BNCC no que se refere à utilização das TDs. Os sujeitos da pesquisa foram 12 docentes da 1ª série do Ensino Médio do Colégio La Salle Medianeira de Cerro Largo, RS. Os dados foram coletados via questionário *online* (com retorno de onze instrumentos respondidos) e de entrevista semiestruturada (quatro docentes, um de cada área do conhecimento, indicados por seus pares). Os dados foram categorizados, analisados e interpretados a partir da Técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (2011). Desse processo, sublinhamos três categorias emergentes: (1) Práticas Pedagógicas no Contexto da Cultura Digital: desafios e possibilidades; (2) Comunidades de Aprendizagem: ressignificação de concepções, cinesias e práticas; e (3) Experiências significativas de aprendizagem em meio ao cenário pandêmico.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As percepções docentes aliadas ao nosso referencial teórico sinalizam que, diante da atual condição habitativa, as concepções e práticas pedagógicas necessitam ser repensadas e ressignificadas. As TDs, ao mesmo tempo em que desafiam a práxis pedagógica, podem dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Como ensinar e aprender no universo da sociedade hiperconectada? Quais os desafios docentes para a inserção das TDs nas práticas pedagógicas? Como as TDs podem contribuir na constituição de experiências significativas de aprendizagem?



## 4.1 Práticas Pedagógicas e Cultura Digital: desafios e possibilidades

### a) Tecnologias Digitais e BNCC: possibilidades nas práticas pedagógicas

Diversos pesquisadores (educadores, sociólogos, filósofos e psicólogos), já referenciados em nosso percurso teórico, bem como os sujeitos do nosso estudo, sinalizam que diante de tantas transformações sociais e tecnológicas, é necessário repensar as práticas pedagógicas escolares e proporcionar experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas. Nesse sentido, é factível referenciar as emergentes tecnologias digitais como artefatos que podem potencializar o processo de ensino e de aprendizagem dos atores da Sociedade em Rede, visto que o ensinar e o aprender, na contemporaneidade, mesclam formas, tempos, espaços, presenças, culturas, saberes e contextos, bem como ressignificam interações, concepções e práticas. No contexto da digitalidade, práticas pedagógicas ativas e interativas são relevantes para a estruturação e concretização de aprendizagens significativas (SCHLEMMER; BACKES, 2007; 2008; 2013).

Os dados do estudo (teóricos e empíricos) revelam que as TDs possibilitam dinamizar e diversificar as práticas pedagógicas, visto que, além do quadro e do livro, é possível integrar, produzir e compartilhar conteúdos multimodais (vídeos, áudios, imagens, textos, hipertextos, simuladores e *games*). Os ambientes e processos estáticos, previsíveis e lineares, ancorados preponderantemente no quadro branco e no livro impresso, adquirem novos desenhos e funções abrindo o espaço às plataformas digitais, ecossistemas amplos, não-lineares e dinâmicos. Ecossistema de aprendizagem onde professores e estudantes aprendem e ensinam. Onde atores, artefatos, concepções e metodologias oportunizam a construção do conhecimento e não a mera aquisição de saberes. Palco que permite integrar diversos artefatos digitais, possibilitando a reconfiguração de espaços, tempos, cinesias pedagógicas, inclusive processos avaliativos. Uma dinâmica que



potencializa o aprendizado e possibilita uma educação mais inclusiva, uma vez que contempla as distintas formas de aprender da geração cinestésica.

Além disso, as TDs ampliam o acesso aos saberes e aos bens culturais construídos ao longo da história da humanidade, bem como às pesquisas e às descobertas emergentes. Tudo disponível na palma da mão, ao toque do dedo. Cenário que exige saber buscar, selecionar, interpretar, refletir, analisar, dar sentido e significado a esses saberes. Por outro lado, as TDs possibilitam transpor tempos e espaços, ou seja, podemos aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, com estratégias, recursos, atores, ritmos e tempos distintos e flexíveis, contribuindo para o engajamento e envolvimento discente, bem como para o desenvolvimento do protagonismo, da criatividade e da autonomia.

Por outro lado, a investigação revela a significativa contribuição das TDs no exercício da docência. São diversos ambientes digitais e aplicativos que otimizam o tempo do professor, minimizando retrabalho e facilitando tarefas e rotinas burocráticas e operacionais que podem ser executadas por artefatos e dispositivos digitais e em rede, permitindo acesso em qualquer tempo e espaço, de forma simultânea, compartilhada e coletiva. Dinâmica que contribui para um planejamento interdisciplinar de práticas e experiências pedagógicas. Além disso, há diversos artefatos que permitem o compartilhamento e produção de conteúdos e atividades digitais multimodais, o acompanhamento, a interação e a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Temos ciência que práticas pedagógicas intencionais, interativas, ativas, contextualizadas e inventivas, permeadas por TDs é uma condição complexa e desafiadora para docentes, visto que, de acordo com Casagrande (2021, p. 12), “despojam-lhes de conhecimentos e habilidades arraigadas, demandando novos conhecimentos, novas competências e novos discursos acerca de si mesmos e das práticas que realizam”. Dito isso, na sequência, revelamos alguns desafios docentes emergentes em nosso estudo de caso.



## b) Tecnologias Digitais e BNCC: desafios docentes

Os sujeitos e os teóricos referenciados, em nosso estudo, percebem que os artefatos digitais são essenciais para a concretização de práticas pedagógicas ativas, interativas e contextualizadas, uma vez que as TDs estão presentes na dinâmica social das pessoas e estão modificando nossa condição habitativa: conceitos, produtos, perspectivas, relações e demais cinesias pessoais, sociais, econômicas e culturais.

Os desafios perpassam por diversas variáveis do fenômeno educativo: transpor tempos, espaços, metodologias, currículos, organização escolar, práticas e concepções pedagógicas, experiências docentes e discentes, entre outras. Professores percebem como desafiador compreender e concretizar as premissas da BNCC no que se refere à inserção dos artefatos digitais, visto que carecem de clareza em como articular TDs, metodologias ativas e interativas, aprendizagens essenciais, intencionalidades, habilidades e competências, já que as experiências e as vivências dos docentes, ao longo de sua formação (enquanto discentes e docentes), eram estruturadas na transmissão, recepção, memorização e reprodução de saberes.

Por outro lado, apesar do discurso recorrente de que os estudantes são nativos digitais e com *expertise* em TDs, os docentes apontam como desafio fazê-los perceber que esses artefatos, além de ampliar as possibilidades de comunicação, de lazer e de entretenimento podem contribuir significativamente no seu processo de aprendizagem. Circunstâncias que entrelaçam desafios como gerenciar uma sala de aula hiperconectada e com inúmeras facilidades e possibilidades de dispersão e construir uma convivência e utilização responsável com ética e criticidade no intuito de minimizar a disseminação de *fake news* e de discursos que instigam o racismo e o sexismo, a homofobia e a xenofobia, o ódio e a violência, o *cyberbullying*, os crimes cibernéticos, entre outros.



A organização curricular fragmentada e a extensa relação de conteúdos desencoraja a estruturação de práticas pedagógicas mais ativas e com a utilização de TDs, pois o fazer pedagógico tradicional (baseado na transmissão de conhecimentos) rende mais, dando a sensação de dever cumprido. É mais fácil vencer os conteúdos programados, visto que processos mais ativos como buscar, dialogar, questionar, desafiar são dinâmicas que exigem mais tempo e flexibilidade. A reorganização curricular é mais um desafio que se desenha. Nesse sentido, o Dewey (2002) postula que os conhecimentos escolares não podem ficar isolados e nem tornar-se um fim em si mesmos e que a educação é um processo social. Assim sendo, a escola não pode ser apenas um lugar onde se “aprendem” alguns conceitos fragmentados e desconectados da orgânica natural da vida. Casagrande (2021, p. 10) corrobora ao sinalizar que a experiência de aprendizagem não é assegurada pela quantidade de conceitos trabalhados ou de aparatos tecnológicos utilizados, mas sim pela “qualidade e a forma como a experiência e os processos formativos escolares são organizados e, principalmente vivenciados”.

Como vencer esses desafios e desvelar novas possibilidades e estratégias na constituição de práticas pedagógicas significativas entrelaçadas com as TDs? Acreditamos que a constituição de Comunidades de Aprendizagem podem contribuir na superação dos desafios, bem como na emergência de possibilidades e estratégias.

#### **4.2 Comunidades de Aprendizagem: ressignificação de concepções e práticas**

O desenvolvimento das competências e habilidades da Cultura Digital preconizadas na BNCC é desafiador para os docentes. Cenário que revela a necessidade de articular espaços de formação continuada com metodologias ativas, com interação e trocas de experiências e perturbações, bem como com a construção de planejamentos e práticas pedagógicas, de forma coletiva e colaborativa. A



experiência e as cinesias cotidianas escolares, principalmente ao longo do cenário pandêmico da Covid-19, nos leva a acreditar que a constituição de Comunidades de Aprendizagem (CAs) pode contribuir na construção de práticas pedagógicas congruentes com as premissas da BNCC, no que se refere à inserção das TDs no processo de ensino e aprendizagem, e na concretização de experiências e aprendizagens significativas.

Os sujeitos da pesquisa expressam percepções, desafios e possibilidades em relação à inserção das TDs nas práticas pedagógicas. Tessituras que desvelam inquietudes e inseguranças, mas também novas possibilidades para concretização de práticas pedagógicas congruentes e significativas e para a emancipação docente no Contexto da Cultura Digital e na implementação da BNCC do Ensino Médio. Perturbações, experiências e contribuições que sinalizam a importância de estruturar espaços de trocas de experiências e de vivências docentes e pedagógicas. Diante do exposto, acreditamos ser substancial a constituição de CAs, inspiradas nos princípios cristãos e lassalistas, como uma estratégia para oportunizar a estruturação de práticas pedagógicas coletivas e colaborativas, uma vez que podem contribuir para superar desafios, fecundar possibilidades de inserção das TDs na dinâmica escolar e encorajar docentes a apropriar-se dos artefatos digitais, naturalizando-as no exercício da docência, bem como na vida pessoal e social.

As CAs ampliam as possibilidades de socializar experiências e perturbações, estruturar projetos e práticas de forma colaborativa e coletiva, configurando-se em espaços de constituição de docentes pesquisadores, autores e coautores, onde concepções e práticas se entrelaçam, promovendo a tríade ação-reflexão-ação, a produção e publicação das reflexões e práticas docentes e pedagógicas. Oliveira, Miranda e Barreira (2020, p. 20) afirmam que comunidades e ambientes colaborativos potencializam mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem: “Quando os professores trabalham regularmente em conjunto na construção e análise de tarefas inovadoras a colaboração torna-se um instrumento para o registo, a aprendizagem e a partilha de boas práticas”. São espaços onde desafios,



estratégias e possibilidades podem ser superados e construídos juntos.

No entanto, vale ressaltar que aprender de forma coletiva e colaborativa é muito mais que sentar juntos para aprender, onde um ensina e o outro aprende, onde um fala e o outro escuta. É pensar, articular e fazer juntos. É dispor-se a aprender e a colaborar para as aprendizagens dos pares. É abrir gavetas, cadernos, arquivos, drives e plataformas. É compartilhar aplicativos, formulários, roteiros, relatórios, planilhas, estratégias e metodologias pedagógicas. É permitir-se e perceber-se pesquisador, autor e coautor. É, por exemplo, articular e escrever juntos um projeto pedagógico, um relato de experiência ou um artigo através de um arquivo compartilhado. Possibilidades que se ampliam na sociedade digital e conectada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

168

Constatamos que as TDs estão presentes na estruturação das práticas pedagógicas dos docentes da 1ª série do Novo Ensino Médio do Colégio La Salle Medianeira de diferentes formas e nas diversas etapas do processo de ensino e aprendizagem, perpassando desde a sistematização e o desenvolvimento das práticas pedagógicas até a avaliação e os registros do desempenho discente. Uma integração das TDs nas práticas pedagógicas e no exercício da docência que revela um entrelaçamento entre diferentes concepções, metodologias, estratégias, intencionalidades pedagógicas com artefatos digitais e analógicos. Uma inserção que traz desafios diante de uma sala de aula conectada e da crescente emergência de TDs cada vez mais potentes, multifuncionais e integradas ao cotidiano das pessoas. Por outro lado, os docentes percebem a importância das TDs para o desenvolvimento do protagonismo, da autoria, da criatividade e da autonomia estudantil, bem como para a estruturação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e diversificadas e a concretização de experiências de aprendizagem mais significativas e contextualizadas.





Destacamos ainda que as formas, estratégias e a frequência de inserção de TDs nas práticas pedagógicas perpassa pelas concepções de ensino e de aprendizagem dos docentes e pelas experiências com os artefatos tecnológicos ao longo da formação acadêmica e do exercício da docência. Nesse sentido, sinalizam a necessidade de planejar, coletiva e colaborativamente, as práticas docentes compartilhando saberes, estratégias e experiências principalmente no que se refere à incorporação de TDs na dinâmica escolar e no exercício da docência.

Relevante destacar ainda que o cenário pandêmico da Covid-19 representou um avanço na inserção de TDs na estruturação das práticas pedagógicas. Período de perturbações e inseguranças, mas também de aprendizados construídos a partir da experiência diante do desafio e da necessidade de continuar o processo de ensino e aprendizagem em meio ao distanciamento físico. Cinesia que nos reporta ao pensamento de Dewey (2002) ao defender que aprendizagem e experiência são processos indissociáveis. Acreditamos que as aprendizagens e desafios da pandemia estão contribuindo para uma implantação mais efetiva e eficiente das premissas da BNCC (BRASIL, 2018), principalmente no que se refere ao desenvolvimento das competências da Cultura Digital, sinalizadas ao longo do documento, mas principalmente na 5ª competência geral.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em 26 de maio de 2021.

BOFF, Leonardo. MURARO, Rose Marie. **Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.



CASAGRANDE, Cledes A. **Práticas Pedagógicas e Aprendizagens no Contexto das Múltiplas Linguagens das Ciências e do Hibridismo Tecnológico**. 2021. Projeto de Pesquisa PPGE. Universidade La Salle.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia e Educação: o Futuro da Escola na Sociedade da Informação**. Campinas: Mindware Education, 1998. Disponível em: [http://miniweb.com.br/atualidade/Tecnologia/Artigos/colecao\\_proinfo/livro20\\_futuro\\_escola.pdf](http://miniweb.com.br/atualidade/Tecnologia/Artigos/colecao_proinfo/livro20_futuro_escola.pdf). Acesso em: 30 out. 2023.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002. [Livro originalmente publicado em 1900].

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos: [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, John. My Pedagogic Creed. **School Journal vol. 54** (January 1897), p. 77-80. Disponível em: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Acesso em: 25 out. 2021.

FELICE, Massimo Di. **Cultura Digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais**. São Paulo: Paulus, 2020.

OLIVEIRA, Isolina; MIRANDA, Branca; BARREIRA, Carlos. A construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 3, n. 1, p. 19-36, 2020. Disponível em: [https://revistas.rcaap.pt/lead\\_read/article/view/21897](https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/21897). Acesso em: 19 out. 2022.

SCHLEMMER, E.; BACKES, L. Metaverso: novos espaços para a construção do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, n. 24, p. 519-532, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n24/v08n24a15.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, D. Q. Redes sociais digitais, socialidade e MDV3D: uma perspectiva da tecnologia-conceito ECODI para a educação online. In: Patrícia Lupion Torres; Paulo Reck Wagner. (org.). **Redes sociais e Educação: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, v. 1, p. 1-15.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>. Acesso em 07 out. 2022.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. *In*: WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 136p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005



## LUDICIDADE NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COELHO, Silmara<sup>1</sup>

JUNG, Hildegard Susana<sup>2</sup>

### Resumo

Refletir sobre a prática pedagógica se faz fundamental para atendermos às demandas educacionais, não só no contexto atual de um mundo pós-pandemia da Covid-19, mas em uma realidade tecnológica, dinâmica e imprevisível na qual estamos inseridos. A fase de escolarização inicial, traz a alfabetização como principal objetivo e apesar deste processo ser amplamente debatido, os índices trazidos nas avaliações externas mostram-nos que ainda estamos muito distantes do desejado. Nesta pesquisa se busca refletir sobre as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa nos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Utilizaremos uma pesquisa bibliográfica para perceber o que a academia pesquisou sobre a temática utilizando, primeiramente, como filtro os últimos 5 anos (2018, 2019, 2020, 2021, 2022), em plataformas de busca reconhecidas: Capes teses e dissertações e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e tendo como descritores: Ludicidade e aprendizagem significativa; Ludicidade no primeiro ano do Ensino Fundamental; Ludicidade no município de Canoas - RS, para compreender qual a originalidade de se pesquisar essa temática. Utilizamos para a análise desta pesquisa bibliográfica autores pesquisados nas plataformas: Alves (2022), Pinto (2022), Santos (2021), Soares (2018), Souza (2020), Nois (2021), Oliveira (2014), Lemes (2022), Pereira (2018).

**Palavras-chave:** ludicidade; aprendizagem significativa; primeiro ano do ensino fundamental.

### 1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre os índices de alfabetização nos espaços de formação continuada de professores do município de Canoas/RS, que já apresentavam

---

<sup>1</sup> Silmara Coelho, Mestranda em Educação PPGEDU - Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: silmara.vianna@canoasedu.rs.gov.br

<sup>2</sup> Hildegard Susana Jung, Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Coordenadora do PPGEDU da Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: hidelgard.jung@unilasalle.edu.br



valores abaixo da média desejada antes da pandemia da Covid-19. Desse modo, não se trata de um problema atual, nem de uma consequência apenas da pandemia.

Apesar de existirem espaços de formação e reflexão sobre a prática pedagógica e metodologias destinadas a aprimorar os índices e para que comprovem uma efetiva aprendizagem dos alunos, os dados mostram que, apesar desses esforços, os objetivos não vêm sendo alcançados. Ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, a alfabetização nem sempre está consolidada. No quadro 01, que segue, fazemos referência aos dados gerais dos últimos anos (2021, 2022), apenas no primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas/RS.

Quadro 1: Estudantes que atingiram Total %  $\geq$  10/14 acertos na avaliação final municipal.

Ano	Alunos matriculados no 1º ano	Alunos com a Alfabetização consolidada no 1º ano	% de alunos alfabetizados no 1º ano do Ensino Fundamental
2021	2.738	643	31%
2022	2.905	1.185	48%

Fonte: CANOAS (2023)

Refletir sobre a prática pedagógica se faz fundamental para atendermos às demandas educacionais não só no contexto atual de um mundo pós-pandemia da Covid-19, mas também em uma realidade tecnológica, dinâmica e imprevisível na qual estamos inseridos. A fase de escolarização inicial apresenta a alfabetização como principal objetivo e, apesar de este processo ser amplamente debatido, os índices trazidos nas avaliações externas mostram-nos que ainda estamos distante do desejado.

Este estudo é um recorte do projeto de dissertação de mestrado intitulado “Contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas-RS” e foi



realizada para entendermos a relevância acadêmico-científica deste projeto e atrelá-lo à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, levamos em conta que a Universidade:

Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior). (UNILASALLE, 2023)

O problema de investigação apresenta-se assim delineado: Quais as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Canoas/RS? A partir desse contexto, o objetivo desta investigação consiste em analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental. Se tratando de uma pesquisa bibliográfica buscamos examinar as pesquisas acadêmicas sobre o tema, inicialmente filtrando os últimos cinco anos (2018, 2019, 2020, 2021, 2022) em plataformas de busca reconhecidas: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e tendo como descritores: “Ludicidade e aprendizagem significativa”; “Ludicidade e pesquisa-ação-formação” e “Ludicidade no município de Canoas/RS”.

## 2 DESCOBERTAS E ANÁLISES

Durante o percurso metodológico desta pesquisa bibliográfica utilizamos como descritor inicial: “Ludicidade e aprendizagem significativa”. Sem a aplicação de filtros no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, tivemos um total de 1.468.892 trabalhos. Para delimitar e refinar ainda mais, utilizamos como tipo: Mestrado e Doutorado; ano: 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; idioma: Português; área de



conhecimento: Educação e área de concentração: Educação. Então, chegamos a 6.695 trabalhos. Com o mesmo descritor, pesquisamos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e encontramos um total de 447 trabalhos. Ao refinar a busca, utilizamos o filtro do ano: 2018 até 2022 e assunto: Ludicidade e ficamos com um total de 13 trabalhos. Ao realizar a leitura cuidadosa e criteriosa dos títulos e resumos, foram delimitados cinco trabalhos.

Ao refletir sobre a importância da pesquisa em bibliotecas reconhecidas e visando construir o estado do conhecimento desta pesquisa, entendemos que:

Parte considerável do trabalho de pesquisa consiste na utilização de recursos fornecidos pelas bibliotecas. Isso é verdadeiro não apenas para as pesquisas caracterizadas como bibliográficas, mas também para os demais delineamentos. Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa. Primeiramente, há a necessidade de se consultar material adequado à definição do sistema conceitual da pesquisa e à sua fundamentação teórica. Também se torna necessária a consulta ao material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado. (GIL, 2008, p. 60)

A busca com o descritor: “Ludicidade e aprendizagem significativa”, como já mencionado anteriormente, sem a aplicação de filtros no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, resultou em um total de 1.468.892 trabalhos. Para delimitar e refinar ainda mais, utilizamos como tipo: Mestrado e Doutorado; ano: 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; idioma: Português; área de conhecimento: Educação e área de concentração: Educação, então obtivemos um total de 6.695 trabalhos. Com o mesmo descritor, pesquisamos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e encontramos um total de 447 trabalhos. Ao refinar a busca, utilizamos o filtro do ano: 2018 até 2022 e assunto: Ludicidade, e ficamos com um total de 13 trabalhos. Ao realizar a leitura cuidadosa dos títulos e resumos nas duas plataformas, chegamos em 5 trabalhos: 4 na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e 1 na BDTD, todas são dissertações de mestrado.

Ao analisar as discussões realizadas pelas autoras acerca do descritor: *ludicidade e aprendizagem significativa*, percebeu-se que Alves (2022) traz a



importância de os professores estarem abertos à novidade, de terem a capacidade de flexibilização e reflexão para adaptarem outras metodologias que auxiliem na prática pedagógica e efetivem as aprendizagens dos alunos e a utilização das metodologias ativas como aliadas nesse processo.

Pinto (2022) faz reflexões importantes sobre ludicidade, alfabetização e aprendizagem significativa trazendo que a conexão dos saberes docentes e as práticas relacionadas a uma aprendizagem significativa:

[...] estão conectados aos seguintes pontos: 1) A valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, de forma que sejam potencializadores da aprendizagem e da prática pedagógica; 2) O uso de diferentes recursos para aprimorar e acrescentar as atividades cotidianas diárias, de forma a engajar e motivar os estudantes; 3) No trabalho e fomento da autonomia, da criatividade e da criticidade a partir de propostas pedagógicas emancipatórias no contexto da alfabetização e do letramento; 4) No investimento de formações continuadas voltadas aos saberes curriculares, às metodologias ativas e à linguística. 5) No conhecimento das diferentes áreas da alfabetização e letramento, em específico na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky. (PINTO, 2022, p. 8.)

Apesar de Santos (2021) ter como campo empírico a Educação Infantil, alguns apontamentos são relevantes, mostrando que os documentos curriculares em âmbito Federal, Estadual e Municipal podem dialogar com a formação continuada de educadores, fazendo com que os mesmos estejam em concordância com as práticas pedagógicas. Além disso, o protagonismo dos educadores, tendo como proposta uma formação continuada alicerçada nos campos de experiências, interações e brincadeiras, também traz a ludicidade como eixo estruturante para desenvolver o processo de educar e cuidar na Educação Infantil.

Soares (2018) já falava da importância de alicerçar a formação continuada de professores a práticas educativas lúdicas, ressaltando que os processos formativos entram em contradição quando exigem a execução daquilo que é repassado deixando de lado o protagonismo docente. Essa fragilidade nos mostra que não podemos mostrar estratégias metodológicas se não realizarmos uma ação-reflexão





sobre a prática exercida pelos professores, buscando alinhar a teoria e a prática pedagógica.

Por fim, Souza (2020) ressalta a importância de conhecer como os jogos de alfabetização podem auxiliar nas aprendizagens dos alunos, que tipos de conhecimentos eles irão propor. Só existirá intencionalidade na proposta educativa lúdica se o jogo tiver por finalidade a aprendizagem dos alunos.

Ao analisarmos esses 5 documentos, surgiram apontamentos sobre o descritor: *Ludicidade e aprendizagem significativa*, que servem como reflexão para esta pesquisa. A ludicidade é sempre referenciada como prática importante e que favorece a aprendizagem, aliada a essa prática vem a importância de propostas de formação continuada tendo como base os documentos curriculares, o protagonismo docente e a intencionalidade na hora de selecionar as práticas educativas lúdicas para que favoreçam a aprendizagem significativa. Porém, pouco se fala em aprendizagem significativa trazendo David Ausubel como referencial teórico.

No segundo descritor utilizado: *Ludicidade no primeiro ano do Ensino Fundamental*, sem a aplicação de filtros no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, tivemos um total de 1.322.979 trabalhos. Para delimitar e refinar ainda mais, utilizamos como tipo: Mestrado e Doutorado; ano: 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; idioma: Português; área de conhecimento: Educação e área de concentração: Educação, e chegamos a 10.339 trabalhos. Com o mesmo descritor na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, encontramos um total de 121 trabalhos. Ao refinar a busca, utilizamos o filtro do ano: 2018 até 2022 e ficamos com um total de 60 trabalhos. Ao colocarmos o filtro Pós-graduação em Educação, ficamos com 3 trabalhos. Ao realizar a leitura cuidadosa dos títulos e resumos nas duas plataformas, chegamos em 4 trabalhos: 3 na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e 1 na BDTD, entre dissertações e teses.

Refletindo sobre as análises trazidas nesses quatro documentos, percebe-se que as atividades lúdicas vêm sendo discutidas há muito tempo e são vistas como importantes para as aprendizagens. Fala-se muito da transição da Educação Infantil



para o Ensino Fundamental e da ruptura dessas atividades entre um espaço e outro, em razão da organização curricular, espaços e tempos diferenciados e até das metodologias que cada professor utiliza.

Nois (2021), Lemes (2022) e Pereira (2018) trazem o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Eles tentam compreender por que acontece uma ruptura nas atividades lúdicas proporcionadas e como se dá esse processo. Refletem sobre a criança enquanto sujeito, que assume uma nova função social. O brincar, por estar tão presente na vida das crianças, é alvo de estudo em diversas ciências, todas buscando compreender essa atividade e o papel dela no desenvolvimento das crianças.

Oliveira (2019) analisa as práticas lúdicas entre os anos de 1932/1961, no ensino primário do Piauí, durante o Movimento Escola Nova, que passou a adotar práticas lúdicas como recurso didático ao ensino primário com o intuito de despertar o interesse e a aprendizagem infantil. Traz que:

As brincadeiras proporcionam aprendizagem, pois as crianças levam para as brincadeiras aquilo que aprendem no seu cotidiano, fazendo essa articulação, elas expressam sua visão de mundo, por isso os diferentes usos que a criança faz do brincar está relacionado ao seu contexto cultural. (OLIVEIRA, 2019, p.112)

Ao analisarmos esses quatro documentos, surgem apontamentos que nos remetem ao descritor: *Ludicidade no primeiro ano do ensino fundamental*. Isso está muito relacionado à preocupação com a ruptura das práticas pedagógicas lúdicas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme apontado por Nois (2021), Lemes (2022) e Pereira (2018). Eles argumentam que essa transição não deveria existir pois as crianças têm praticamente a mesma faixa etária e deveriam ter mais momentos de aprendizagem através de brincadeiras. Já Oliveira (2019) nos traz que as práticas pedagógicas lúdicas são utilizadas há muito tempo para despertar o interesse e a aprendizagem infantil. E como relevância a este estudo, eles fazem referência às diferentes concepções de infância, à brincadeira como atividade que proporciona aprendizagem e que se diferencia de uma cultura para



outra. Percebe-se, também, que não existe neste momento nenhuma dissertação ou tese que trate, exclusivamente, da ludicidade no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O objetivo ao pesquisar o descritor: *Ludicidade no município de Canoas-RS* foi analisar as pesquisas que aconteceram no município sobre a ludicidade, sem nos restringir às redes de ensino públicas ou privadas, mas concentrando-nos nas práticas educativas lúdicas enquanto pesquisa.

Mesmo sem a aplicação de filtros na pesquisa inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, encontramos um total de 1.500.570 trabalhos. Para delimitar e refinar ainda mais, utilizamos como tipo: Mestrado e Doutorado; ano: 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; idioma: Português; área de conhecimento: Educação e área de concentração: Educação. Então, obtivemos 11.759 trabalhos. Após a leitura criteriosa de títulos e alguns resumos, nenhum dos trabalhos trouxe a ludicidade no município de Canoas/RS em suas pesquisas. Com o mesmo descritor na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, encontramos um total de 2 trabalhos, sem a aplicação de filtros nesse caso, uma vez que nenhum fazia referência ao que realmente procurávamos.

Esse descritor nos remete à originalidade da nossa pesquisa. Nela, tratamos sobre as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre ludicidade no processo de alfabetização, apesar de ser um assunto amplamente discutido, ainda se faz necessário para a busca da qualificação das aprendizagens significativas e na melhoria dos índices de alfabetização na idade certa.

Assim destacamos que existem alguns conceitos a serem pensados na construção deste estudo para relacionar a pesquisa bibliográfica realizada:



Aprendizagem Significativa é um conceito proposto por Ausubel (1968), que sugere que a aprendizagem é mais eficaz quando os novos conhecimentos são relacionados de maneira significativa com o conhecimento prévio do estudante. A ideia central é que os indivíduos constroem o conhecimento de maneira mais eficaz quando conseguem relacionar as novas informações com o que já sabem e compreendem. O autor afirma que:

[...] A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos. (AUSUBEL, 2000, p.1)

Em sua teoria, traz alguns princípios para que aconteça uma aprendizagem significativa, que se concentra em tornar a aprendizagem mais relevante e duradoura, relacionando o novo conhecimento ao que o aluno já sabe e compreende. Isso ajuda a tornar a aprendizagem mais eficaz e aplicável em diversas situações.

Com base em Ferreiro e Teberosky (1999), entendemos a alfabetização como um processo de ensinar e aprender o código escrito, ou seja, as letras e os sons que a representam. A Psicogênese da Língua Escrita embasa este trabalho no que diz respeito ao processo de alfabetização de cada criança, que deve respeitar a escrita de cada um e as estratégias que usam para passar de um nível para o outro até chegar a estar alfabetizados.

O conceito de letramento (SOARES, 2004, p. 96-97), embora indissociável da alfabetização, vai além desta, pois refere-se à capacidade de usar a leitura e a escrita de forma significativa em diferentes contextos sociais e culturais, o que envolve compreender e produzir textos, interpretar informações, comunicar-se por escrito e compreender o propósito e o significado do que se lê. Pensando assim, o letramento é um conceito mais amplo e contextual do que a alfabetização e é essencial para a participação eficaz na sociedade. Soares (2004) esclarece que:



[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97)

O letramento não se limita à habilidade de ler e escrever, mas abrange a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira efetiva em contextos sociais e culturais diversos. Portanto, o letramento vai além da alfabetização, incorporando a compreensão de como a linguagem escrita é usada para comunicar, interagir, obter informações e exercer a cidadania. Nessa perspectiva, considera-se o contexto social e histórico em que as práticas de leitura e escrita ocorrem e que são influenciados por fatores sociais, econômicos e culturais, e que as práticas de letramento variam de acordo com o ambiente em que as pessoas vivem.

Pensando na ludicidade, tão importante e necessária nas aprendizagens do 1º ano do Ensino Fundamental. Proporcionar práticas educativas lúdicas se faz necessário, pois as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades prazerosas e significativas. Jogos, histórias, músicas e atividades criativas tornam o aprendizado mais envolvente e estimulante, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A ludicidade desempenha um papel crucial no processo de alfabetização, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Integrar elementos lúdicos ao ensino da leitura e da escrita torna o aprendizado mais motivador, significativo e eficaz para as crianças. A ludicidade no processo de alfabetização não apenas torna o aprendizado mais agradável, como também ajuda as crianças a



desenvolverem um relacionamento positivo com a leitura e a escrita. Quando as crianças associam a alfabetização a experiências divertidas e significativas, têm mais probabilidade de se tornarem leitores e escritores proficientes e, ao mesmo tempo, desenvolverem habilidades de resolução de problemas, criatividade e autoconfiança.

É importante notar que a combinação desses conceitos pode ser altamente eficaz no ensino da leitura e da escrita. As atividades lúdicas podem ser usadas para introduzir e praticar conceitos de alfabetização, enquanto o letramento permite que as crianças vejam a leitura e a escrita como ferramentas úteis e significativas em suas vidas cotidianas. Acreditamos que a abordagem ideal para a educação de crianças na área da leitura e da escrita é integrar a alfabetização, o letramento e a ludicidade, proporcionando um ambiente de aprendizagem rico, motivador e contextualizado, favorecendo assim a aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Sara Poltosi. **Ludicidade e tecnologias na alfabetização**: uma metodologia para o ensino híbrido. 2022. Dissertação (Mestrado) - PPG Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26813>. Acesso em: 20 nov. 2023.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Plátano Edições Técnicas. Paralelo Editora, LDA. 1. ed., 2000.

CANOAS, Prefeitura Municipal de. **Pacto pela alfabetização**. Disponível em: [https://www.canoas.rs.gov.br/noticias\\_tag/pacto-pela-alfabetizacao/](https://www.canoas.rs.gov.br/noticias_tag/pacto-pela-alfabetizacao/). Acesso em: 20 nov. 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



LEMES, Raquel Karpinski. **Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental**: construindo intersecção na transição. 2022. Tese (Doutorado) - PPG Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254519>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NOIS, Leticia Joia de. **O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental**: uma análise das narrativas de crianças. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14669>. Acesso em: 20 nov. 2023.

OLIVEIRA, Vilma da Silva Mesquita. **Jogos, brincadeiras e recreação**: história e memória de práticas lúdicas no ensino primário no piauí (1932-1961). 2019. Tese (Doutorado) - Curso de Ppg Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

PINTO, Isadora Gobi. **As percepções das alfabetizadoras de uma escola privada de Porto Alegre sobre suas práticas e a aprendizagem significativa**. 2022. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade La Salle Canoas, Canoas, 2022.

PEREIRA, Uiliete Marcia Silva de Mendonca. **Metamorfoses formativas**: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018. Tese (Doutorado) - PPG Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26516?mode=full>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Carine Soares dos. **Alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental**: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG. 2020. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aJVX7>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Juliana Jesus dos. **Formação Continuada de Educadores na Educação Infantil com Foco na Ludicidade**. 2021. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11372148#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11372148#). Acesso em: 20 nov. 2023.



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★



SOARES, Cristina Dallastra. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1471>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004, p.96-100. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: julho/2015.

SOUZA, Aline Gomes de. **Jogos de alfabetização: uma análise de acervos disponíveis em escolas da rede pública de ensino.** 2020. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40002>. Acesso em: 20 nov. 2023.

UNILASALLE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 08 jun. 2023





## A PRÁTICA AUTORAL DA NARRATIVA LITERÁRIA POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CANOAS/RS

BLANCO, Vanessa Just<sup>1</sup>

BACKES, Luciana<sup>2</sup>

### Resumo

O desenvolver-se autor de histórias ocorre na prática, contudo, pouco observamos este processo. Logo, objetivamos com esta pesquisa analisar os diferentes níveis de autoria literária expressos a partir de diferentes práticas pedagógicas. Esta pesquisa exploratória, que contextualiza o projeto de tese de umas das autoras, ocorreu no primeiro semestre de 2023. Propôs-se diferentes momentos de produção textual aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Canoas, observando-se suas práticas autorais. Convidou-se 23 discentes para um *brainstorming*, a partir do qual destacaram fatos a melhorar na sociedade. Após, propôs-se o desafio da criação escrita de microconto com essa temática. Para extrapolar espaços tradicionais de construção de textos, os alunos transformaram, posteriormente, suas produções em tirinhas e, outros, ainda formularam um avatar online para contar sua história oralmente. Durante a atividade, observou-se preocupação com a estética do texto, desejo de atender a expectativas do outro – principalmente da docente –, dificuldades no processo de criação, divertimento, vontade de compartilhar o que produziu e coautoria no criar alheio. A criação textual multimídia viabiliza um olhar para o texto enquanto possibilidade múltipla de expressão. A padronização no ensino da produção de textos atrapalha o desenvolvimento de uma “autoria criadora” (Backes, 2007). Percebe-se que há uma busca pela validação de si e a valoração do autor. As contradições naturais no processo mostram um autor-crítico em formação no campo literário.

**Palavras-chave:** produção textual; educação básica; autoria; literatura.

---

<sup>1</sup> Vanessa Just Blanco, Prefeitura Municipal de Canoas, Secretaria Municipal de Educação, Canoas, RS, Brasil, <http://orcid.org/0000-0001-6093-9093> e [vanessa.blanco@canoasedu.rs.gov.br](mailto:vanessa.blanco@canoasedu.rs.gov.br).

<sup>2</sup> Luciana Backes, Universidade La Salle, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, RS, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-1395-122X> e [luciana.backes@unilasalle.edu.br](mailto:luciana.backes@unilasalle.edu.br).



## 1 INTRODUÇÃO

Os textos não nascem do nada, nascem de alguém que está vivendo, mesmo que não esteja escrevendo [...] – José Saramago (CULT, 2023).

Ao primeiro contato, pode parecer ambiciosa a fala de que todos são autores literários. Isso porque se convencionou afirmar que só são autores aqueles legitimados socialmente como tais. Mister informar que não se toma como conceito de autor o disposto por Foucault. Esse filósofo entende que

a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, um certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc) (POSSENTI, 2002, p. 107).

186

Neste estudo, em contrário, o autor literário é aquele que produz narrativas, mesmo que iniciante neste universo, e que experimenta essa oportunidade de conhecer-se e desenvolver-se enquanto tal. Não há como se comparar o autor escolar com aquele que já vivenciou as mais diversas possibilidades de construir textos e que, muitas vezes, delas se serve para criar mundos através desses para seus leitores.

Dessarte, compreendendo que o autor não nasce pronto e não é possuidor de um dom, mas sim que a práxis o leva a criação de textos autônoma, consciente e com traços de subjetividade e originalidade, é válido analisar, a partir de práticas pedagógicas de produção textual, os atuais níveis de autoria literária que estão presentes numa escola pública municipal em Canoas/RS.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Desenvolver a “autoria” (BRASIL, 2017, p. 76), como propõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não é uma tarefa fácil. Ao docente cabem muitos



estudos estratégicos para que discentes se tornem autores com efetividade comunicacional, que dominam a estrutura composicional do texto, o contexto, o público-alvo e que, ainda, são criativos e críticos ao expressar suas ideias.

A BNCC (BRASIL, 2017) traz em seu conteúdo, no eixo de Produção Textual, dimensões importantes a serem consideradas quando dessa prática: condições de produção; dialogia entre textos; temática; textualidade; questões gramaticais; estratégias de produção. Também no Referencial Curricular de Canoas (RCC) (CANOAS, 2018, p. 34), há a informação de conceitos estruturantes da disciplina de Língua Portuguesa, como é o caso da “Criação e Autoria”. Em adendo, enfatiza-se a competência

ler, escutar e **produzir textos orais, escritos e multissemióticos** que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com **compreensão, autonomia, fluência e criticidade**, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”. (grifo nosso) (CANOAS, 2018, p. 36)

Esta competência serviu de base para o desenvolvimento deste estudo, o qual entende a autoria como a produção de diferentes textos em multimídias, levando em conta a compreensão de características do gênero textual; o quanto discentes decidem sozinhos ou analisam indicações alheias sobre temáticas e formas de narrar; e, por fim, sua subjetividade e crítica no que produz e em relação a própria realidade.

A crescente oportunidade de exercitar a autoria literária na sala de aula tem vindo acompanhada do bloqueio criativo, da desorganização de ideias, do desinteresse pela leitura e por saberes consolidados, da incompreensão quanto à forma de comunicar e do receio ou falta de espaço para compartilhar publicamente seus textos. Isso se reflete na produção do texto de cunho literário que exige muita criatividade do discente, o qual se percebe por vezes despreparado, menosprezado, inseguro ou incapaz de atuar como construtor de suas próprias narrativas.



Moraes e Alencar (2015) tecem duras críticas aos comportamentos desincentivadores do processo criativo na escola, como a penalização de condutas discentes com a escrita de textos; o uso do texto para preencher tempo excedente de aulas; a obrigação de seguir modelos padronizados de textos. Por vezes, as práticas que se estabelecem em sala de aula são contrárias a facilitação do desenvolvimento do autor escolar.

Esse entrave parece ser fortalecido em adicional pela ideia de que há um autor-modelo que todos devem alcançar. Contudo, Backes (2007) nos sinaliza que há diferentes níveis de expressão da autoria, compreendendo a “Pré-autoria”, a “Autoria Transformadora” e a “Autoria Criativa”. Deste modo, cabe ao docente oportunizar práticas que desenvolvam o aluno enquanto autor de suas próprias narrativas literárias.

### 3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório, de caráter transversal, ocorrido durante o primeiro semestre de 2023, cuja intenção primeira era compor a tese de uma das autoras com informações encontradas nesta primeira sondagem. Para este estudo, foram convidados a participar 23 discentes do 9º do ensino fundamental de uma escola municipal de Canoas/RS. Os alunos foram informados de que seus nomes seriam mantidos em sigilo quando da apresentação das análises.

Para concretização da pesquisa, propôs-se inicialmente um *brainstorming* sobre fatos a melhorar na sociedade. A intenção era traçar pontos que os discentes considerassem importantes na comunidade onde vivem, utilizando-se isso como temática para produção textual. Assim, preconizou-se uma aproximação contextual com a realidade dos alunos.



Após os discentes tiveram o primeiro desafio de elaboração textual, cuja temática deveria ser relativa a algum dos itens abordados no *brainstorming*. Conheceram para tarefa o gênero textual “microconto”. Foram apresentadas as características deste texto, juntamente com exemplos de produções autorais de alunos da escola de anos anteriores.

Intencionando ampliar as possibilidades de criação de textos, os discentes foram convidados a um segundo desafio, a transformação de seu microconto em uma tirinha. Para apoiar as produções, assistiram a um vídeo do artista Diogo Camargo sobre “Como fazer tirinhas” (YOUTUBE, 2023). Em seguida, houve discussão sobre a figura de linguagem “ironia”, visto que é bastante presente neste tipo de texto. Por fim, os alunos planejaram sua tirinha, considerando o assunto abordado no microconto e as dicas do vídeo.

O último desafio englobava a produção de um avatar online capaz de contar oralmente a história produzida nos textos anteriores. Para tanto, o aluno precisaria resumir o ocorrido em uma ou, no máximo, duas frases. O programa utilizado para tarefa foi o Voki. Após análise das produções discentes, essas foram agrupadas consoante características de autoria informadas no estudo de Backes (2007). Todas as imagens trazidas neste estudo tem como fonte os escaneamentos dos textos dos discentes pelas próprias pesquisadoras.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o *brainstorming*, os discentes trouxeram as seguintes palavras-chave como relevantes em sua comunidade: qualidade de vida; solidariedade; sustentabilidade; igualdade; políticas públicas; respeito ao outro; educação; e segurança. Posteriormente, elegeram uma dessas palavras como temática para suas produções textuais.



Nas imagens 1 e 2, pode-se observar a transformação de um texto estritamente elaborado com linguagem verbal para um com linguagem mista. Nesses, o aluno se desafia a ampliar a forma de expressar uma mesma narrativa.

### Imagem 1 - Microconto

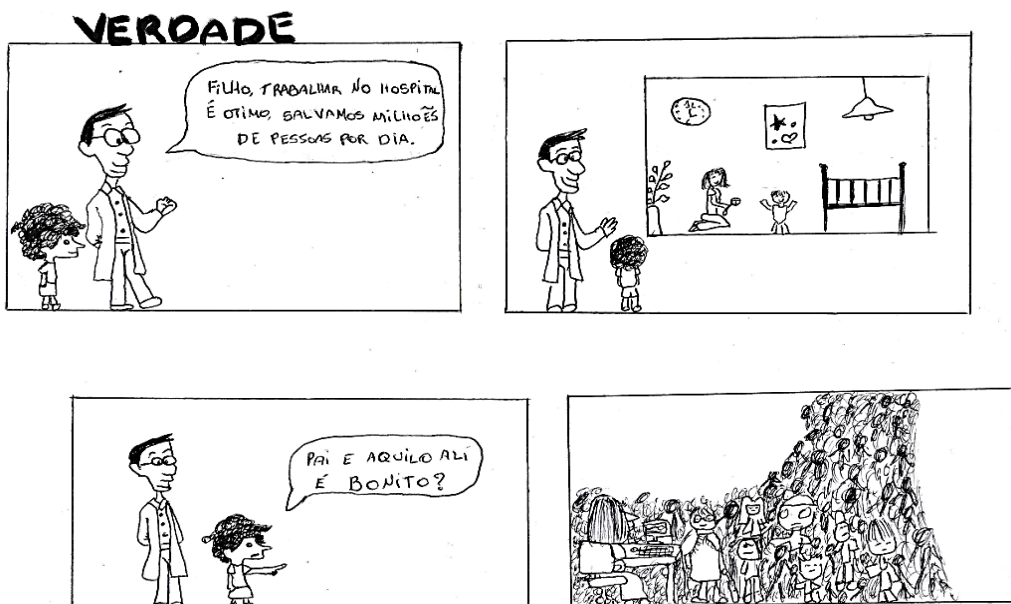
#### Meu herói

Um pai (Médico) tentava mostrar ao seu filho o lado bom de sua profissão. Afinal um médico é um herói que salva várias vidas, seu filho enxergava - o assim, passando por várias salas e lugares de hospital, olhando tudo atentamente, o filho pergunta "pai o que é aquilo" apontando para a fila de atendimento da hospital o pai ficou constrangido e sem saber o que dizer.

Fonte: pesquisa (2023)

190

### Imagem 2 - Tirinha



Fonte: pesquisa (2023)



Para compreensão da proposta de criação do texto oralizado, mediante elaboração de avatar no Voki, disponibilizamos um link com exemplos desse: <https://drive.google.com/file/d/1egRFnfSqoUoU-vFZAlbYu99osu9M-Hkx/view?usp=sharing>.

A fim de averiguar as expressões de autoria existentes em um 9º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal em Canoas/RS, utilizamos as seguintes categorias presentes no estudo de Backes (2007): Pré-autoria; Autoria Transformadora; Autoria Criadora.

Como “pré-autoria”, observou-se a presença de concordância, semelhança ou aproximação com a produção do outro (BACKES, 2007). Essa foi notada principalmente em alunos que sentavam próximos e que se apoiavam no colega ao lado, observando o que esse estava produzindo ou pedindo orientação para sua própria criação.

Normalmente, os textos reproduziam a mesma narrativa com singelas modificações, como é possível constatar nas Imagens 3 e 4. As alunas que construíram o texto, em consenso, decidiram por tratar da temática “Respeito ao outro”, mais especificamente como isso se processa na criação de vínculos afetivos (amizade) nas escolas. É perceptível que ambas trazem uma personagem menina que estava, aparentemente, excluída em sala de aula. Logo, convidam a mesma para integrar o grupo de trabalho, deixando a entender a constituição de um vínculo a partir de então.



Imagem 3 - Microconto "Comunidade Acolhedora"

COMUNIDADE ACOLHEDOIRA

PIETRO PERCEBE UMA MENINA FAZENDO UM TRABALHO SOZINHA E LOGO AVISA PARA SUA AMIGA, LORENA. LORENA VENDO A SITUAÇÃO PROCURA ATÉ A GAROTA COM SEU AMIGO, PARA CONVEÇÊ-LA A FAZER O TRABALHO JUNTO COM ELES. SERÁ UMA NOVA AMIZADE?

Fonte: pesquisa (2023)

Imagem 4 - Microconto "A menina excluída"

A menina excluída

Toda a dia vejo Ana ali sozinho, sem brincadeira. Hoje eu decidi chama-la para ficar com meu grupinho. Sempre falam "não chama ela!" o jeito dela é "perturbado", porém chama-la e foi ali que tudo começou.

Fonte: pesquisa (2023)

Além dessa característica, a pré-autoria parece tender para mera descrição de um fato cotidiano, como se copiasse uma realidade sem adicionar nada de subjetivo ou particular dos pensamentos do próprio autor. Essa constituição de texto é observável nas imagens 5 e 6. Na imagem 5, tem-se uma conversa no *whatsapp*, a qual retrata o que acontece quando um familiar manda constantes mensagens no grupo. Essa situação se mostra bastante comum atualmente.





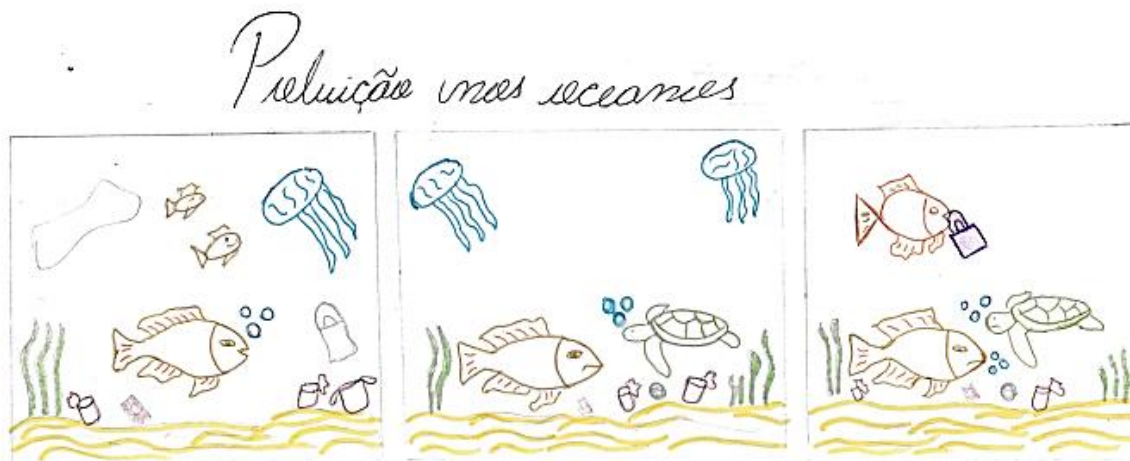
Imagem 5 - Tirinha “Bom dia!”



Fonte: pesquisa (2023)

Na imagem 6, verifica-se uma ilustração de uma notícia recorrente tanto em televisão quanto em sites sobre os impactos da poluição dos oceanos para os animais. As imagens de animais marinhos consumindo lixo em notícias são aqui trazidas na forma de narrativa em tirinha.

Imagem 6 - Tirinha “Poluição nos oceanos”



Fonte: pesquisa (2023)



No que tange à “autoria transformadora” (BACKES, 2007), há uma modificação nas ações durante as produções, pois o autor se posiciona criticamente em seu texto e relaciona a história com o viver. Na imagem 7, por exemplo, o texto aborda um comportamento social na escola com consequência negativa, ou seja, o autor busca levar a reflexão tecendo uma crítica velada sobre a não dedicação aos estudos e o desfecho disso.

Imagem 7 - Microconto “Consequência”

Consequência  
Meu maior arrependimento é não ter me esforçado no início. Sentado, por acaso, ao lado de um antigo colega de escola que se deu bem na vida e que se tornou um grande médico. E eu, com um copo de bebida na mão e um cigarro na outra, ainda sem rumo nenhum.

Fonte: pesquisa (2023)

Nas imagens 8 e 9, notamos a ironia por trás da narrativa, demonstrando a presença de um pensamento crítico.

Imagem 8 - Microconto “E daí?”

E DAÍ?  
EM UMA NOITE FRIA, UM HOMEM QUALQUER ESTAVA FUMANDO NA RUA. NÃO HAVIA LIXEIRAS POR PERTO, ENTÃO ELG DISSE: “FAZER O QUG?”

Fonte: pesquisa (2023)



Imagem 9 - Tirinha “O lixo que você reclama”



Fonte: pesquisa (2023)

Já no caso da “autoria criadora” (BACKES, 2007), verifica-se um salto qualitativo em termos de produção por conta da complexificação da narrativa e transformação da realidade, dando um certo toque de originalidade. Na imagem 10, a autora ironiza, critica e faz uso de um cenário não tão comum.

Imagem 10 - Microconto “Uma tarde qualquer”

uma tarde qualquer

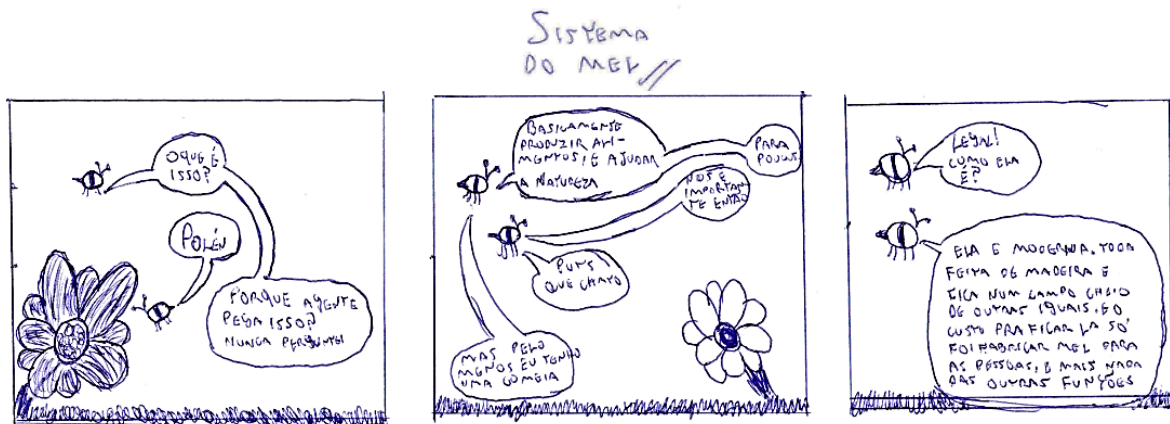
Em uma tarde, o meu vizinho esquizo-  
frenico começou a gritar e esperear. Perguntei-  
me o que havia acontecido, e minha mãe,  
mais entaludecida que o próprio coitado, liga  
para os senhores da normalidade. Depois de  
uns cinco minutos de silêncio, após o leva-  
rem os vizinhos batem palmas e sizer-  
ram à festa.

Fonte: pesquisa (2023)



Na imagem 11, já temos uma metáfora da sociedade contemporânea, ou seja, uma transformação de um conteúdo do cotidiano. O autor traz as colmeias de superprodução em relação às abelhas livres e que trabalham pelo bem da coletividade. As superprodutoras, analogamente ao capitalismo, não percebem o quanto são “sufocadas” ou “controladas” pelo sistema.

Imagem 11 - Tirinha “Sistema do mel”



Fonte: pesquisa (2023)

Após a análise completa de todos os textos, notou-se que 73% dos discentes apresentam características próprias da pré-autoria, reproduzindo cenas do cotidiano ou construindo textos a partir de ideias alheias. Em torno de 17%, estão na fase de autoria transformadora – refletem sobre a realidade, tecendo críticas. Enquanto isso, somente 8,2% (n=2) estão na etapa de autoria criativa e mostram habilidades de transformação de conteúdos da realidade, usando da ironia e metáfora para complexificação da narrativa.

Além disso, alguns apontamentos sobre acontecimentos no processo de produção merecem destaque, como a preocupação estética com o texto. As regras de produção, relativas às características do gênero textual, são importantes, e, por vezes, causam insegurança na criação do texto quando não dominadas. Contudo, é o regimento excessivo, atrelado à falta de orientação pelo docente, bem como a



consideração de que somente redações padronizadas, no estilo “vestibular”, são válidas, que pode acabar prejudicando o desenvolvimento da autoria. Neste estudo, a acolhida das dúvidas e esclarecimento dessas tranquilizou os discentes no processo.

Ao observarmos as trocas entre alunos, identificamos certo desejo de atender a expectativas do outro, sendo esse colega ou docente. Foi recorrente a solicitação de opinião sobre a produção e perceptível a demanda por validação. Além disso, pode-se afirmar que, para além da valoração do autor, os alunos buscavam compartilhar por se orgulharem do que criaram. Pensando nisso, ressalta-se a importância do cuidado com o *feedback* sobre textos de forma a não desmotivar o aluno ou acabar por fazê-lo acreditar ser incapaz de elaborar boas narrativas.

Essa coautoria que existe, de certa maneira, no produzir alheio é relevante e não deve ser excluída. Quando contribuímos com opiniões e sugestões, repensamos a criação das nossas próprias narrativas e auxiliamos o outro a rever seu próprio texto para melhorar sua qualidade.

As produções textuais frequentemente causam desequilíbrios no discente, pois exigem que o mesmo empregue diferentes habilidades simultaneamente: criatividade; domínio das características de gêneros textuais; conhecimento de elementos da narrativa; emprego adequado da linguagem formal ou informal; entendimento de diferentes recursos de criação de textos.

Esse desequilíbrio, natural ao processo de aprender, frequentemente causa “revolta” e reclamações pelos discentes num primeiro momento. É o encontro com o desconhecido que acaba por “sacudir” o aluno de sua realidade cotidiana, levando-o a “tomada de consciência” (PIAGET, 1977) na busca por acomodar o novo. Após esse período, temos o momento do divertimento pela percepção de que é possível produzir a partir do aprendizado recente, pois a experiência é também espaço para se expressar e conhecer-se enquanto autor.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Textos multimídia representam possibilidades múltiplas de expressão. Além de viabilizarem a interação entre humanos e não humanos – a exemplo de computadores e celulares –, sendo extremamente relevantes no processo de conhecer-se enquanto autor. Importa ressaltar que não há uma “autoria-modelo” que todos devam alcançar, havendo em contrário diferentes traços de autorias e, por vezes, aproximações que ocorrem em função do desenvolvimento cognitivo dos alunos, do nível de interação, do maior ou menor conhecimento sobre as características do texto.

A padronização no ensino da produção de textos, no entanto, atrapalha o desenvolvimento de uma “autoria criadora” (BACKES, 2007) e da autonomia (PIAGET, 1994), pois restringe o espaço de produção, a forma de veiculação do texto, a interação entre autores e o próprio processo criativo em si. A complexificação da narrativa e dos recursos de expressão é favorecida quando há oportunidade para trocas e para criação orientada, em termos de elucidação das características de determinados gêneros textuais, e livre, em relação à escolha dos elementos que comporão a narrativa e como essa transcorrerá.

A validação de si e a valoração do outro autor, que ocorre nas trocas sobre o texto em sala de aula, vão constituindo e desenvolvendo a autoria discente. As contradições e perturbações durante o processo fortalecem um autor-crítico em formação no campo literário, haja vista que essas possibilitam a auto-organização (MORIN, 2015) e (auto)regulação (PIAGET, 2012). Logo, para que se desenvolva a autoria, há necessidade que se crie oportunidades em sala de aula para expressá-las, permitindo as trocas e tentativas de produção em multimídias.



## REFERÊNCIAS

BACKES, Luciana. **Mundos virtuais na formação do educador**: uma investigação sobre os processos de autonomia e de autoria. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base (BNCC). Brasília, MEC/UNDIME/CONSED, 2017.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC)**. Canoas, Secretaria Municipal de Educação/Conselho, 2018.

CULT. **José Saramago**: o despertar da palavra. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-despertar-da-palavra/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MORAES, Gláucia Madureira Lage e; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Percepção de professores de Língua Portuguesa sobre criatividade em produções textuais discentes. **Estudos de Psicologia**, v.32, n.4, p. 743-753, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Criança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

YOUTUBE. **Como fazer tirinhas**: Diogo Camargo. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=IA\\_C7k3Vcnk](https://www.youtube.com/watch?v=IA_C7k3Vcnk). Acesso em: 17 dez. 2023.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, v.20, n.1, p.105-124, 2002.



## CONTRIBUTOS DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR 14

TEIXEIRA, Carla Janaina<sup>1</sup>

MENEGAT, Jardelino<sup>2</sup>

### Resumo

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa documental que objetiva compreender os contributos das avaliações realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) para o monitoramento da qualidade educacional e à proposição de estratégias de gestão relativas à fidelização dos estudantes do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, de uma Instituição de Ensino Superior privada. Neste texto, fazemos um recorte na análise documental dos dispositivos legais que regulamentam a CPA, os quais compõe o *corpus* investigativo, tendo presente os pressupostos de Cellard. Resultados preliminares apontam que, de acordo com a avaliação proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, a CPA pode criar uma conexão entre as ferramentas de coleta de informações e a elaboração do planejamento estratégico das Instituições de Ensino Superior (IES). Os relatórios elaborados pela CPA viabilizam, dentre outros, um diagnóstico institucional, apontando níveis de (in) satisfação e demandas discentes relativos aos atributos avaliados, através destes é possível a proposição de estratégias de gestão direcionadas tanto à melhoria da qualidade quanto à fidelização dos estudantes.

**Palavras-chave:** educação à distância; ensino superior; Comissão Própria de Avaliação.

### 1 INTRODUÇÃO

A expansão acelerada da oferta e matrículas em cursos na modalidade a distância, conforme evidenciado pelo Censo da Educação Superior de 2022 (INEP, 2023), impõe desafios significativos às Instituições de Ensino Superior (IES). Em um

---

<sup>1</sup> Carla Janaina Teixeira, Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0009-0000-9631-1310>. Email: [carla.201211598@unilasalle.edu.br](mailto:carla.201211598@unilasalle.edu.br)

<sup>2</sup> Jardelino Menegat, Universidade Católica de Petrópolis, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-4003-8882>. Email: [jardelino.menegat@lasalle.org.br](mailto:jardelino.menegat@lasalle.org.br)





cenário marcado pela competitividade crescente, a necessidade de um monitoramento sistemático da qualidade educacional, conforme preconizado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) torna-se imperativa.

Nesse contexto, destaca-se a importância de as Instituições desenvolverem estratégias eficazes de fidelização dos estudantes, a fim de garantir sua permanência e satisfação em meio a uma oferta diversificada de cursos a distância.

A autoavaliação institucional faz parte da legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e é responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Conforme estipulado pela Portaria nº 2.051/04, essa comissão deve operar de maneira independente em relação aos outros órgãos da instituição de ensino superior (IES).

A autoavaliação institucional é uma forma para que a IES busque melhorias contínuas. De acordo com Franco (2006, p. 193), esta autoavaliação

[...] se configura num processo contínuo de construção de conhecimentos sobre a própria realidade institucional, a fim de compreender os significados do conjunto das atividades desenvolvidas para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social, identificar pontos fracos e fortes, potencialidades, e estabelecer estratégias de superação de problemas.

Diante desse cenário, a presente pesquisa documental, embasada na metodologia proposta por Cellard (2014), visa compreender os contributos das avaliações conduzidas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) para o monitoramento da qualidade educacional e para a formulação de estratégias de gestão voltadas à fidelização dos estudantes. O foco específico da investigação recai sobre o curso de Pedagogia na modalidade a distância de uma Instituição de Ensino Superior privada.



O corpus investigativo é constituído pelos dispositivos legais que regulamentam a atuação da CPA, sendo esta responsável pela coordenação dos processos internos de avaliação, sistematização e prestação das informações institucionais requisitadas pelo INEP, além de contribuírem para a tomada de ações institucional.

Uma vez que contributos da auto avaliação interna realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) para o monitoramento da qualidade educacional e à proposição de estratégias de gestão relativas à fidelização dos estudantes do curso de Pedagogia, constitui o foco principal dessa investigação, o próximo capítulo apresentará um breve histórico sobre a regulamentação da Comissão própria de avaliação (CPA) e a sua importância para a preposição de estratégias de Gestão.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Comissão Própria de Avaliação (CPA), foi instituída pela Lei nº 10.861/2004, de 24 de abril de 2004, em seu artigo 11, que estabelece além da obrigatoriedade da constituição da comissão por toda a instituição de ensino superior, as suas atribuições e pauta as diretrizes que devem ser seguidas.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes: I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRASIL, 2004).

Essa independência, que trata o item II do artigo 11, proporciona à CPA a liberdade necessária para conduzir suas atividades de avaliação sem interferências externas, garantindo a objetividade e a imparcialidade no processo.



Dessa forma, a autonomia da CPA, respaldada por diretrizes claras, não apenas reforça a integridade do sistema de avaliação interna, mas também contribui para o fortalecimento da qualidade educacional nas instituições de ensino superior, ao promover uma análise crítica e contínua de seus processos e resultados.

A Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, estabelece as diretrizes para a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), conforme estipulado na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, especificamente no Artigo 7º. De acordo com o Artigo 11º da Lei nº 10.861/2004, as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), instituídas em cada instituição de educação superior, são responsáveis pela coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, pela organização e apresentação das informações requeridas pelo INEP.

Para Zainko (2008, p. 99), o resultado da análise da CPA é de grande importância para a IES, considero que:

Por meio de processos de autoanálise, questões como o que foi realizado, como se dá a administração, quais as informações disponíveis para análise e interpretação, quais os pontos fortes e as fragilidades da instituição no seu todo, servem de base para a elaboração de relatório com a identificação de práticas exitosas, para serem divulgadas, e de equívocos, para poderem ser evitados no futuro.

A função principal da Comissão Própria de Avaliação é fomentar a participação da comunidade acadêmica na avaliação da instituição, identificando tanto as suas potencialidades quanto limitações. Leite (2008, p. 835) destaca que a CPA tem

[...] a fundamental tarefa de coordenar e articular o processo interno de avaliação da instituição; sistematizar e disponibilizar informações bem como sensibilizar a comunidade para a sua participação. A participação é autopoietica, é autoorganização de seres sujeitos em relação. Ocorre de dentro para fora da IES, não aceita ser imposta, do que decorre uma das dificuldades de funcionamento de uma CPA.



Esse processo visa fornecer subsídios para a tomada de decisões e cumprir as exigências regulatórias, contribuindo assim para o aprimoramento constante da qualidade acadêmica e institucional.

Na Autoavaliação Institucional, são consideradas as 10 dimensões propostas pelo SINAES, que se agrupam em cinco eixos avaliativos que integram o Relatório de Autoavaliação, normatizado pela nota técnica INEP/DAES/CONAES no 065/2014.

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 08 do SINAES (Planejamento e Avaliação).

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 01 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e dimensão 03 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 02 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), dimensão 04 (Comunicação com a sociedade) e a dimensão 09 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 05 (Políticas de Pessoal), dimensão 06 (Organização e Gestão da Instituição) e dimensão 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.

Eixo 5 – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 07 (Infraestrutura Física) do SINAES.

Para Belloni (2001, p. 26), a autoavaliação visa “compreender todas as dimensões e implementações do objeto ou política avaliada”.

A prática da Autoavaliação Institucional, embasada nas 10 dimensões delineadas pelo SINAES, e a implementação efetiva da Comissão Própria de Avaliação (CPA) convergem para um objetivo central: a construção contínua do conhecimento sobre a realidade institucional. Esse processo não apenas permite



identificar áreas de aprimoramento na qualidade educativa, mas também fortalece a instituição, tornando-a mais relevante socialmente.

De acordo com Belloni (2001, p. 27), a “prática da avaliação é voltada não apenas para melhorar o conhecimento ou as informações sobre as ações desenvolvidas, mas principalmente para subsidiar a tomada de decisão”. Assim, ao adotar uma postura reflexiva e participativa, a instituição se posiciona de maneira proativa na busca por melhorias.

Nesta perspectiva, a finalidade da prática de avaliação vai além da simples obtenção de informações sobre as ações em curso. O cerne da avaliação reside, principalmente, em subsidiar a tomada de decisão. Isso significa que o processo de avaliação não é meramente uma análise retrospectiva ou informativa, mas uma ferramenta proativa destinada a fornecer dados valiosos que orientem as escolhas e decisões futuras.

Desse ponto de vista, a avaliação é encarada como um instrumento estratégico, contribuindo para embasar as decisões com informações sólidas e relevantes. Em vez de ser um exercício isolado de coleta de dados, a avaliação se torna um componente integral do processo decisório, ajudando a identificar áreas de melhoria, fortalecer pontos positivos e orientar estrategicamente o caminho a ser seguido.

Dessa forma, a prática da avaliação é percebida como um meio dinâmico e orientado para a ação, cujo propósito primordial é oferecer subsídios fundamentais para a tomada de decisões informadas, promovendo, assim, uma gestão mais eficiente e eficaz.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa foi estudo documental. A pesquisa documental tem como temática investigativa compreender quais são os contributos das avaliações realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)



para a revisão das estratégias de gestão relativas à fidelização dos estudantes do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, situada na Região Metropolitana de Porto Alegre.

A pesquisa documental, de acordo com Cellard (2012), exige uma avaliação crítica da produção e utilização dos documentos. Isso implica levar em conta o contexto em que os documentos foram criados, o público-alvo, bem como as perspectivas e interesses dos autores. Segundo Cellard, “definir o documento representa em si um desafio” (CELLARD, p. 208).

De acordo com Cellard (2012), a pesquisa documental é uma valiosa ferramenta que nos permite mergulhar no passado, compreender o presente e até mesmo vislumbrar possíveis tendências futuras. No entanto, para tirar o máximo proveito dessa abordagem, é imperativo adotar uma perspectiva crítica ao lidar com a produção e utilização dos documentos.

Dessa forma, durante a execução de uma análise documental, é essencial examinar minuciosamente todos esses elementos, visando obter percepções substanciais e confiáveis acerca do passado, presente e potenciais evoluções futuras.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) desempenha um papel crucial na formulação de estratégias, especialmente quando se trata da qualidade educacional e da fidelização no ensino superior a distância. A prática da autoavaliação institucional emerge como uma ferramenta essencial para impulsionar melhorias contínuas na qualidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES). Essa abordagem permite que os gestores identifiquem não apenas os pontos fortes, mas também áreas que demandam aprimoramento, promovendo uma compreensão abrangente do ambiente educacional.



A tomada de decisão fundamentada em dados provenientes desse processo de autoavaliação contribui diretamente para a implementação de políticas mais eficazes. No contexto do ensino a distância, a CPA desempenha um papel ainda mais significativo, uma vez que fornece insights valiosos sobre a eficácia das estratégias de ensino remoto, a satisfação dos alunos e a adaptação às demandas específicas desse formato educacional.

Andriola (2005) fala que se não existir o envolvimento da comunidade, já a partir da escolha dos membros da CPA, a avaliação deixará de caracterizar-se como atividade democrática e participativa.

Visto isso, no contexto do estudo sobre o regulamento da CPA, observou-se que, de acordo com as normas estabelecidas, somente os discentes participam do processo de escolha, enquanto os demais membros são nomeados.

Essa constatação sugere que a participação efetiva da comunidade na composição da CPA é limitada, uma vez que a escolha exclusiva dos discentes pode não refletir plenamente a diversidade de perspectivas e interesses presentes na comunidade acadêmica. A nomeação dos demais membros, sem a inclusão da comunidade nesse processo, pode comprometer a natureza democrática e participativa da avaliação institucional.

Portanto, a falta de envolvimento da comunidade desde a formação da CPA, conforme ressaltado por Andriola, levanta questões sobre a representatividade e legitimidade do processo avaliativo, sugerindo a necessidade de revisão das práticas de escolha e nomeação para garantir uma participação mais abrangente e efetiva da comunidade acadêmica.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) desempenha um papel central no processo de Autoavaliação Institucional nesta Instituição de Ensino Superior (IES), conforme estabelecido no regulamento. O processo de avaliação é estruturado em três frentes de desenvolvimento, indicando uma abordagem abrangente e estratégica.



A primeira frente destaca-se pela sensibilização da comunidade acadêmica, onde a CPA busca transmitir informações cruciais sobre sua composição e a importância da participação ativa dos acadêmicos e da comunidade civil organizada na autoavaliação. Esse esforço inicial reflete uma preocupação em envolver e conscientizar todos os segmentos da comunidade acadêmica.

A segunda frente concentra-se na elaboração de instrumentos de pesquisa, na aplicação e coleta de dados. Esses dados não apenas fundamentam a análise interna, mas também servem como base para a formulação do Plano de Ações de Melhorias pela própria instituição. Esse vínculo entre coleta de dados e planos de ação demonstra uma abordagem prática e orientada para resultados na condução da autoavaliação.

A terceira frente destaca o acompanhamento sistemático do andamento das ações ao longo do triênio. Esse aspecto revela uma preocupação com a continuidade e a efetividade das melhorias implementadas, sinalizando um comprometimento com o processo avaliativo a longo prazo.

A CPA, enquanto órgão responsável pela condução da Autoavaliação, tem como objetivo fornecer subsídios nas dimensões administrativa e pedagógica. Essa responsabilidade abrangente aborda não apenas a gestão institucional, mas também a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão na instituição.

A busca pela ampla adesão, com a coleta de dados dentro da comunidade acadêmica conforme as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e os regimentos institucionais, evidencia o esforço em promover um processo avaliativo abrangente e participativo.

As IES fazendo o correto uso dos dados provenientes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no ensino superior a distância, terá benefícios significativos para a qualidade educacional. A avaliação interna conduzida pela CPA e a análise dos dados coletados proporcionam informações valiosas que podem ser aproveitadas na formulação de políticas e práticas mais alinhadas às necessidades dos estudantes.





A transparência proporcionada pelo processo de autoavaliação não apenas fortalece a confiança dos alunos na instituição, mas também contribui para a fidelização. Os estudantes se sentirão mais envolvidos e satisfeitos ao perceberem que a instituição está comprometida em avaliar e melhorar constantemente sua oferta educacional, adaptando-se às demandas contemporâneas.

Portanto, ao utilizar corretamente os dados gerados pela CPA, a instituição estará fortalecendo a base para a tomada de decisões informadas, promovendo uma cultura de aprimoramento contínuo e consolidando sua posição como um ambiente educacional a distância qualificado, capaz de atender às expectativas em constante evolução.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

209

Essa pesquisa buscou investigar os contributos das avaliações realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) para o monitoramento da qualidade educacional e à proposição de estratégias de gestão relativas à fidelização dos estudantes do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, de uma Instituição de Ensino Superior privada. Dentre os resultados discutidos, destaca-se que a CPA é um processo de autoavaliação que envolve diversos aspectos importantes de uma IES. Entretanto, a prática de socialização dos resultados pode comprometer todo o processo. Conforme Cury (2003), a avaliação é um termômetro de qualidade para as IES. Ou seja, a autoavaliação institucional mensura aquilo que está sendo avaliado.

Conforme evidenciado pelo Censo da Educação Superior 2022 (INEP, 2023), a oferta e a demanda por cursos na modalidade a distância está em expansão, além disso, a competitividade crescente no mercado educacional demanda que as instituições desenvolvam estratégias eficazes de fidelização dos estudantes.

Nesse contexto, é de suma importância realizar um monitoramento da qualidade educacional (BRASIL, 2004).



De acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a CPA desempenha um papel crucial ao estabelecer uma conexão efetiva entre as ferramentas de coleta de informações e a formulação do planejamento estratégico das Instituições de Ensino Superior (IES).

Os relatórios elaborados pela CPA constituem instrumentos valiosos que possibilitam um diagnóstico institucional abrangente. Através da avaliação dos níveis de satisfação e das demandas discentes relacionadas aos atributos avaliados, a CPA torna-se uma ferramenta estratégica para a proposição de estratégias de gestão.

Sugerimos a continuidade e aprofundamento da pesquisa, explorando os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e as pesquisas com os estudantes. Os resultados obtidos até o momento destacaram a importância dessa abordagem para o aprimoramento da qualidade educacional, revelando insights valiosos sobre pontos fortes, áreas de melhoria e planejamento.

A exploração detalhada das respostas pode identificar nuances importantes que impactam diretamente as estratégias de fidelização e melhoria da qualidade educacional. A proposta é que futuros estudos se aprofundem na análise desses relatórios e pesquisas, buscando uma compreensão mais refinada do impacto dessas avaliações na gestão e qualidade educacional da instituição. Essa continuidade na pesquisa não apenas contribuirá teoricamente na área de avaliação institucional, mas também fornecerá subsídios práticos para aprimoramentos contínuos e decisões.

## REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Desafios e necessidades que se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das Instituições de Educação Superior (IES), visando à Implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). In: RISTOFF, D. I. **Avaliação participativa**: perspectivas e desafios. Brasília: INEP, 2005.



BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 20 out.2023.

BRASIL. MEC/CONAES. **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional**: Orientações Gerais. DF: Brasília, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_superior/roteiro\\_de\\_auto\\_avaliacao\\_institucional\\_2004.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/roteiro_de_auto_avaliacao_institucional_2004.pdf) Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 20 out.2023.

BRASIL. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf) Acesso em: 20 out.2023.

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

CURY, C. R. J. Educação superior: setor público e iniciativa privada. *In*: MORHY, L. (org.). **Universidade em questão**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2003, p. 473-486.

FRANCO, M. E. D. P. Gestão e modelos da educação superior. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília-DF: Inep/MEC, 2006. v. 2. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf) Acesso em: 20 out.2023.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, 2008, p. 833-840. <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v13n03/v13n03a13.pdf> Acesso em: 20 out. 2023.

ZAINKO, M. A. S. **Gestão da instituição de ensino e ação docente**. Curitiba: Ibpex, 2008.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

CASTRO, Carmen Maria Farias de<sup>1</sup>

MEINHARDT, Moana<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho intitulado Residência Pedagógica: contribuindo para a formação inicial de professores aborda o Programa Residência Pedagógica (PRP) lançado pela Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, retificada pelo Edital CAPES nº 06/2018, de 1º de março de 2018; pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com objetivo implementar projetos nos Cursos de Licenciatura para colocar os residentes em contato com a escola e reduzir a dicotomia teoria e prática. A pesquisa constitui um recorte do estudo de caso com objetivo geral de investigar os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa. Trata-se de uma revisão sistemática de conteúdo em teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de identificar as investigações ocorridas no período de 2018 a 2023 que abordaram o tema, bem como os resultados por elas apresentados. Diante das análises, percebemos contribuições do PRP para a formação inicial dos futuros professores e para a formação continuada dos professores atuantes na educação. Além disso, a imersão dos residentes na rotina escolar para conhecerem e compreenderem seu futuro trabalho e articularem ativamente teoria e prática, gerando reflexões acerca dos desafios da docência é uma das importantes contribuições do PRP. Entendemos, contudo, que o Programa ainda está em construção e que maiores contribuições estão por vir para os sujeitos envolvidos. Espera-se, por meio desta pesquisa, dar visibilidade ao Programa de Residência Pedagógica e ao mesmo tempo contribuir com pesquisas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** residência pedagógica; formação inicial; língua portuguesa.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação. Especialista em Língua Portuguesa. carmen.202312496@unilasalle.ed.br

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação. moana.meinhardt@unilasalle.edu.br



## 1 INTRODUÇÃO

A iniciativa de fazer essa pesquisa se justifica não só pela relevância da implementação do Programa Residência Pedagógica, mas também por um sentimento afetivo, que surge da participação no Programa, como perceptora em uma escola pública de Educação Básica. Desde o momento em que o PRP foi implantado na escola, viemos refletindo sobre a sua contribuição para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Diante disso, a presente investigação tem como objetivo analisar pesquisas já feitas sobre o tema, identificando os contributos do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa.

Para maior compreensão, o itinerário da pesquisa está organizado em quatro partes: inicia-se com o referencial teórico, no qual se explora a Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, retificada pelo Edital CAPES nº 06/2018, de 1º de março de 2018, referentes ao Programa de Residência Pedagógica, além da análise de algumas de suas contribuições apontadas nas dissertações e teses que abordaram o tema nos últimos três anos.

Na segunda parte, detalhamos o percurso metodológico, especificando como se desenvolveu a revisão sistemática de conteúdo que resultou na seleção das dissertações e teses que aqui serão analisadas, junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, visando ao alcance dos objetivos propostos para a pesquisa.

Na terceira parte apresentamos os resultados e as discussões, bem como importantes percepções oriundas das leituras das dissertações e teses sobre o Programa de Residência Pedagógica.

Na quarta parte, registramos nossas considerações finais, retomando os principais achados do estudo, bem como são apontadas algumas possibilidades de continuação da pesquisa visando o enriquecimento acadêmico dessa temática.



## 2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, cabendo à Capes as despesas do Programa por meio de bolsas, seleção das IES através de Edital, acompanhamento e avaliação dos projetos selecionados das IES, visando a fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada dos professores. Assim, o PRP, de acordo com o exposto na referida Portaria, apoia as Instituições de Ensino Superior (IES) a implementarem projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Para isso, estabelece parceria com as redes públicas de educação básica.

A atenção do PRP está voltada para os profissionais dos cursos de licenciatura com a preocupação frente à dicotomia teoria e prática. Desse modo, as IES devem promover projetos que conduzam os licenciados a romperem com essa dicotomia de maneira ativa. Além disso, o Programa fortalece a relação entre as duas instituições: Universidade e escola.

Os objetivos do Programa são definidos e direcionados para o cumprimento de das orientações no que se refere aos currículos e às propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica adequados às instruções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com relação aos residentes, para se candidatarem às bolsas, devem estar com matrícula ativa em curso de licenciatura, ter cursado, no mínimo, 50% do curso ou estar cursando pelo menos o 5º período. Os estudantes são acompanhados de um preceptor (professor da escola de educação básica), que os orienta na realização das atividades que devem unir teoria e prática. O professor preceptor, por sua vez, tem o acompanhamento de um docente orientador (professor da IES) que será supervisionado por um Coordenador Institucional (docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica).



### 3 METODOLOGIA

Para identificar os contributos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores, realizou-se uma revisão sistemática de conteúdo junto ao Banco de Teses e Dissertação da CAPES.

Com o objetivo de identificar as pesquisas que já abordaram o tema, o levantamento aconteceu no dia 08 de agosto de 2023 e buscou dissertações publicadas no período de 2018 a 2023, utilizando o descritor “Residência Pedagógica”. Nesta busca foram identificados, inicialmente, 107 registros sobre o assunto. De posse desses dados, partiu-se para a organização dos trabalhos selecionados. Para isso, algumas etapas de refinamento se fizeram necessárias.

Optou-se por analisar os estudos que continham o termo Residência Pedagógica no título do trabalho, assim, inicialmente foram excluídos 36 trabalhos dentre dissertações e teses; posteriormente tiveram que ser descartados mais 19 trabalhos por não terem autorização para divulgação do texto completo.

Na segunda etapa, prosseguimos com as leituras dos resumos e dos objetivos das pesquisas. Então, eliminamos mais 15, que embora citassem o Programa de Residência Pedagógica, por critério de exclusão, foram desconsideradas por estarem direcionados a disciplinas voltadas para a área de Ciências Exatas.

Na terceira etapa, após a leitura do corpo dos trabalhos restantes, foram excluídas mais 26 pesquisas por relacionarem o PRP a outras questões específicas, sem apresentar nenhuma relação com possíveis contribuições do programa para os estudantes. Portanto, das 107 pesquisas encontradas inicialmente, foram excluídas 96, restando 11 estudos que foram analisados em maior profundidade, por contemplarem contribuições do PRP ou abordarem o Programa no âmbito do curso de Letras, apresentado nos quadros a seguir.



Quadro 1 - Dissertações com o termo Contribuições nos títulos

<b>Autor</b>	<b>Título/Área de concentração/ Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Data</b>
SILVA, Francisco das Chagas da.	Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de professores da educação.	D	2020
TORRES, Juliana de Oliveira.	Programa de Residência Pedagógica da CAPES: Possíveis Contribuições para o trabalho de Professores	D	2022
ZONATTO, Aline Barbosa.	Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia.	D	2022
AVILA, Ariadne Beatriz.	Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica.	D	2022
SILVA, Janine Felix da.	A mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica.	T	2021
DEUS, Andreia Florencio Eduardo de.	O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul.	T	2023
BRASIL, Valéria Marcondes.	A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2022. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa,	T	2022
BITTENCOURT, Dalira da Fonseca	O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do programa de residência pedagógica da capes na UFES Universidade Federal do Espírito Santo Centro Pedagógico	D	2022
GOMES, Mariana de Souza., 2022.	Profissionalização da docência: Reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB. 2020. 198f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande	D	2022
FREITAS, Shirley Karla Alencar da Costa	Programa residência pedagógica: as significações constituídas por egressas do curso de pedagogia da UERN Programa de PósGraduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	D	2021
PRADO, Beatriz Martins dos Santos.	Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia? Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação	D	2020

Fonte: elaborado pela autora (2023).





#### 4 CONTRIBUTOS DO PRP

Procurando investigar se o Programa de Residência Pedagógica era tratado como contributivo para formação inicial e para a inserção profissional, e em que medida se dava essa contribuição, Torres (2022) escreveu sua dissertação intitulada “Programa de Residência Pedagógica da Capes: possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes”, na qual identificou que o PRP/CAPES promoveu contribuições para a formação inicial dos residentes como: a ambientação na escola, o amadurecimento construído desde a postura em sala de aula, a linguagem a ser usada, como preparar as aulas, além do conhecimento adquirido sobre estrutura de uma escola, o aprendizado, como questionar, além da importância da práxis como resultado da dicotomia teoria e prática, já que uma das contribuições em relação objetivos do PRP/ está na perspectiva de relacionar teoria-prática-práxis.

No sentido de investigar os limites e as possibilidades da efetiva unidade entre teoria e prática na formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, Brasil (2022) fez sua tese “A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa” para analisar o Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Essa investigação, segundo Brasil (2022), comprovou que ocorre na Universidade a reflexão sobre a articulação entre teoria e prática, mas cabe ao residente a reflexão sobre a ação já realizada. Da mesma forma, o docente orientador deve contribuir para que a unidade teórico-prática seja vivenciada pelo residente e demais sujeitos envolvidos no Programa. Essa perspectiva proposta no PRP está em consonância com a concepção de formação do professor reflexivo.

É importante que a Universidade tenha um olhar reflexivo sobre o comprometimento dos cursos de licenciatura como Bittencourt (2022) apregoa na sua dissertação “O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da Capes”, visto que o



PRP tem como premissa a formação de professores (as) nos cursos de licenciatura, assegurando habilidades e competências que permitam aos egressos realizarem um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Diante disso, é importante investigar o processo de imersão de Residentes do PRP/CAPES na profissão nesse início de formação para contribuir com a sua profissionalidade. Para Bittencourt (2022), trocas de vivências, experiências e saberes entre os(as) preceptores(as) e docente(s) orientador(as) no ambiente da escola são oportunizados pelo PRP e isso possibilita a análise da prática pedagógica pautada na ação-reflexão-ação, numa aproximação crítico reflexiva da realidade estudada. Contudo, ela demonstra uma preocupação no que chama de tensionalidades, quando não mais reconhecemos a unidade teoria-prática como práxis, reduzindo, desse modo, o estágio à prática.

A mesma preocupação Silva (2020) teve na sua dissertação “Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de professores da educação básica”, na qual objetiva compreender como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) pode contribuir para a construção da profissionalidade docente na formação inicial dos professores. O estudo constatou que o PRP foi a oportunidade de os licenciandos permanecerem mais tempo no ambiente da escola, de integrar universidade e escola, “viabilizando a articulação da teoria e da prática dentro da perspectiva das realidades vivenciadas pelos formandos na escola-campo.” (SILVA, 2020, p.15). Para os entrevistados na pesquisa, a contribuição do PRP é pensar a formação docente na articulação entre teoria e prática, fundamentando essa formação com a imersão na realidade da escola, o que possibilitou aos residentes desenvolverem atividades, refletirem sobre a prática docente e sobre a profissão, quando ainda eram futuros professores.

O estudo de Gomes (2020) intitulado “Profissionalização da docência: reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB” evidenciou que o Programa de Residência Pedagógica pode ser um aliado na formação de professores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino na escola básica, para a valorização docente e nos processos de aquisição dos saberes para o



exercício da docência e sua profissionalização. Os licenciandos que participaram PRP afirmaram que a experiência docente, articulada aos fundamentos teóricos, desenvolveram um processo de ensino e aprendizagem conduzidos de maneira crítica e reflexiva. Nas suas inferências, o autor destaca que o Programa de Residência Pedagógica contribui de forma positiva no sentido de consolidar a profissão docente, pois articula “a colaboração e reflexão entre instituições formadoras e Educação Básica” (GOMES, 2020, p. 58).

Com relação ao Curso de Letras, a pesquisa de Ávila (2021) “Formação inicial de professores de Língua Espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL UNESP/ASSIS: a construção de uma docência crítica”, constatou que “a formação docente, quando acompanhada de uma sólida formação teórico-prática, contribui para ações conscientes nas práticas de ensino” (ÁVILA, 2021, p.50). Na sua visão, o Programa Residência Pedagógica amplia os contextos de formação inicial para os licenciandos e para a formação continuada para os professores das escolas que participam do PRP. Com suas participações os ex- residentes puderam conhecer a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o Projeto Político Pedagógico, dentre outros, ou por conta de algumas disciplinas na graduação ou por já terem participado de projetos PIBID e PRP antes.

O PRP foi tema da dissertação de Freitas (2021) intitulada “Programa Residência Pedagógica: as significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN” que também discorre sobre a contribuição do PRP depois de os residentes se formarem e saírem da Universidade. Para eles, PRP colaborou positivamente na constituição formativa dos egressos que puderam produzir conhecimentos a partir das ações desenvolvidas em sala de aula, refletir sobre a realidade do aluno, construir conhecimento, planejar suas aulas, observar a realidade escolar e conhecer a instituição escolar na totalidade, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das políticas educacionais que serve como base para os currículos das escolas. Esse conhecimento foi importante, já que



iniciaram suas atividades profissionais logo que concluíram o curso. Portanto, o PRP contribuiu para os egressos desenvolverem maior segurança nas práticas profissionais.

No seu trabalho de mestrado “Programa de Residência Pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia”, Prado (2020) discorre sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia, analisando as potencialidades e as dificuldades em se alcançar a unidade teoria e prática e sobre a proposta do PRP/Capes como uma forma de estágio e de imersão profissional em escolas.

O autor lembra que no Edital nº 06/2018 a proposta do PRP/Capes havia comprometimento com o aperfeiçoamento e a reformulação do estágio curricular supervisionado nas Instituições de Ensino Superior. Com a alteração em 13 de abril de 2018 nesse Edital, as Instituições participantes do Programa tiveram que dar um formato de estágio curricular supervisionado com carga horária, oferta de bolsa de estudos para todos os envolvidos, bem como as IES deveriam mantê-lo sob sua supervisão. A finalidade seria “oferecer uma ação diferenciada de formação profissional, pela imersão em campo e que possibilite a aprendizagem profissional do estudante-residente com experiências que possam transformar sua formação docente, favorecendo uma relação ensino-aprendizagem que contemple a unidade teoria e prática” (PRADO, 2020, p.45).

Diante disso, a autora aponta que relacionar teoria e prática é contribuir para desenvolver ações pedagógicas, buscando o aperfeiçoamento e a reflexão do professor sobre suas ações: a práxis. “Esse movimento de ação-reflexão-ação proporciona aos educadores uma constante transformação de suas práticas pedagógicas, colaborando para a formação de professores críticos e reflexivos” (PRADO, 2020, p.52).

Com sua tese relacionada ao Curso de Letras, Deus (2023) em “O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul, cita o subprojeto do Língua



Espanhola/Língua Portuguesa, ressaltando que um dos objetivos presentes nesse subprojeto é a revisão dos procedimentos do Estágio Curricular do Curso. O ponto importante observado pela autora é que a aprendizagem dos alunos, torna-se foco, bem como o melhoramento da escola enquanto instituição de ensino, assim como, a formação e atuação dos professores. Para Deus (2023), o Programa Residência Pedagógica (PRP) é mais uma nova tentativa de qualificação da formação docente, objetivando formar os futuros professores por meio da sua inserção no ambiente da escola, considerada, na visão da autora, uma instituição co-formadora e preceptor é o co-formador. Os residentes, por sua vez, consideram que o PRP oferece experiência profissional que ajuda melhor a compreender o ofício docente. Concernente à percepção dos preceptores “o programa tem grande potencial também para a formação continuada”, sendo uma oportunidade de aprendizado importante para refletir suas próprias práticas, gerando discussões que colaborem para a reelaboração de novas metodologias. (DEUS, 2023).

Na tese de Silva (2021) com o título “A mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica” encontramos uma abordagem na qual a autora procura compreender as contribuições dessa mediação para acadêmicos do curso de Letras integrantes do PRP, os quais devem ser definidos, segundo Silva (2021), não só como uma pessoa graduada em curso de licenciatura plena, isto é, um profissional, mas também como um “docente com as experiências social, histórica, política e escolar” (SILVA, 2021, p. 30). Para a autora, “Ser docente é estabelecer uma relação dialética entre o ser e o fazer, entre a teoria e a prática, entre a realidade dentro e fora da escola, dentro e fora dos cursos de formação inicial e continuada” (SILVA, 2021, p. 32).

Para Silva (2021), o estreitamento da relação entre teoria e prática, permite aos licenciandos desenvolverem atividades críticas sobre a educação e buscarem maneiras para uma intervenção nas suas experiências na sala de aula, um dos objetivos do PRP. Sendo assim, o PRP vai além de instrumentalizar as atividades de estágio supervisionado, é importante para que os futuros profissionais da educação



concluem a formação com a visão mais próxima da realidade escolar onde licenciandos podem entender que o processo ensino-aprendizagem ultrapassa as paredes das salas de aula, pois nelas, “há crianças com realidades diferentes, com percepções diversas e com níveis de conhecimentos que não são equacionados sempre da mesma forma”. (SILVA, 2021, p. 49). Inferimos que o objetivo do PRP vai além de reorganizar os cursos de formação de professores.

Por fim, a dissertação de Zonatto (2022) com o título “Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia”, traz observações dos residentes concernente à relação teoria e prática. Eles apontam que a licenciatura prepara para trabalhar os conteúdos, mas não os prepara para lidar com a complexidade do cotidiano escolar, por isso, consideram que o conhecimento profissional é observado na prática. O Programa de Residência Pedagógica, propõe a eles não só observação ou adquirir passivamente os saberes profissionais, mas também de articulá-los e desenvolvê-los na realidade da escola.

Após as análises, percebemos a importância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) concernente a sua contribuição para a formação do docente, pois o programa nos ajuda a conhecer a realidade da escola pública, bem como a sua cultura. Além disso, apresenta aos licenciandos em formação o ambiente escolar, promove a articulação entre teoria e prática, assim como oportuniza a reflexão acerca dos desafios da docência. Dessa forma, os professores podem se sentir mais preparados para enfrentar o momento de sua inserção profissional.

Por outro lado, existem algumas controvérsias e críticas por parte de quem os analisa como política pública com interesses escusos. Para nós, entretanto, o objetivo foi verificar se havia um olhar para o Programa Residência Pedagógica no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, todavia, precisamos recorrer às pesquisas que abordaram o Programa em outras áreas do conhecimento de igual importância, já que essas pesquisas deram embasamento para reafirmar as possibilidades de caminhos pelos quais o programa pode andar na busca de sua afirmação enquanto



uma política pública que pode funcionar bem se estivermos dispostos explorar suas múltiplas possibilidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa constatou-se a existência de poucos estudos no Banco de Teses e Dissertações da Capes que abordem o Programa de Residência Pedagógica na formação de professores de Língua Portuguesa. Entretanto, os estudos analisados revelam contribuições significativas do PRP na formação de professores.

A vivência prática proporcionada aos estudantes pelo PRP, que os insere no ambiente em que atuarão após formandos, revelou-se muito significativa para o processo de formação inicial para a docência. Assim, o contato com a realidade da sala de aula, os conhecimentos construídos pelos alunos ao estarem no ambiente da escola, passando pela sala de aula até os trabalhos de gestão, que se unem ao que foi aprendido na Universidade, comprovam na prática, a força que tem o contato dos futuros professores com a realidade da escolar.

Entendemos que o Programa ainda está em construção e que maiores contribuições estão por vir para os sujeitos envolvidos. Neste contexto, continuar olhando para as contribuições do Programa de Residência Pedagógica é importante para que o seu desenvolvimento aconteça e seus objetivos sejam alcançados. Deste modo, a investigação não findará nesse trabalho, sendo explorado em trabalhos futuros, especialmente com foco na formação de professores de Língua Portuguesa, área ainda pouco explorada em pesquisas recentes. Espera-se, por meio desta pesquisa, dar visibilidade ao Programa de Residência Pedagógica e ao mesmo tempo contribuir com pesquisas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa.



## REFERÊNCIAS

AVILA, Ariadne Beatriz. **Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis:** a construção de uma docência crítica. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente/SP,2022.

BITTENCOURT, Dalira da Fonseca. **O Desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da Capes na UFES.** (Mestrado em Educação) o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória,2022.

BRASIL, Valeria Marcondes. **A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa.** (Doutorado em Educação). Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa,2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital CAPES no 06/2018.** Programa de Residência Pedagógica, 2018

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Programa de Residência Pedagógica. **Edital CAPES nº 6, de 28 de fevereiro de 2018.** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 04jan. 2024

DEUS, Andreia Florencio Eduardo de. **O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores:** o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul. (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências e Educação Matemática - PPGECEM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2023.

FALEIROS, Lucas Mellini. **Análise do discurso sobre a formação docente no Programa de Residência Pedagógica** (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba,2023





FREITAS, Shirley Karla Alencar da Costa. **Programa Residência Pedagógica:** as significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN. (Mestrado em Educação) e Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2021.

GODIM, Fernanda de Souza. **Análise do programa de residência pedagógica a partir da pedagogia histórico-crítica.** (Mestrado em Ensino) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino – Nível Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu/PR, 2021

GOMES, Mariana de Souza. **profissionalização da docência:** reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de Residência pedagógica/capes:** formação diferenciada de professores em Cursos de Pedagogia? (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

SILVA, Janine Felix da. **A mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica.** (Doutorado em Educação) ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Maringá-PR, 2021.

SILVA, Francisco das Chagas da. **Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da educação básica.** (Mestrado em Educação de Ensino (MAIE): Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) Universidade Estadual do Ceará, Quixadá-Ceará, 2020.

TORRES, Juliana de Oliveira. **Programa de residência pedagógica da capes: possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes.** (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

ZONATTO, Aline Barbosa. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia.** (Mestrado em Ensino e Processos Formativos), Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Ilha Solteira), Ilha Solteira 2022



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

## OS DIFERENTES DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR E AS CONEXÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

ROSA, Priscilla<sup>1</sup>

MEINHARDT, Moana<sup>2</sup>

### Resumo

Os desafios do cotidiano escolar enfrentados atualmente pelos professores dos anos iniciais nos levam a refletir sobre a formação docente, bem como sobre o quanto a Universidade, por meio do curso de Pedagogia, está próxima da realidade escolar, para de fato preparar os futuros professores para atuação neste ambiente desafiador. O estudo objetiva analisar o que apontam as pesquisas realizadas nos últimos 3 anos acerca da formação inicial dos professores dos anos iniciais, no curso de Pedagogia, e suas conexões com a realidade do cotidiano escolar. Tem como objetivos específicos identificar os estudos realizados e analisar seus principais achados, de modo a contribuir na busca por melhorias e futuras pesquisas. Trata-se de uma revisão sistemática de conteúdo, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, usando a combinação dos termos "cotidiano escolar" e "formação inicial de professores". Inicialmente, foram localizados 156 trabalhos, dos quais, após a leitura dos resumos, foram selecionados 12 relacionados ao tema e analisados em profundidade. Destaca-se que estes trabalhos apresentam diferentes desafios vividos pelos professores, dentre eles: a insegurança em colocar em prática o aprendido na formação, a dificuldade em alfabetizar estudantes em idades diferentes, a transferência aos professores das responsabilidades das famílias na educação das crianças e a dificuldade de aplicar na prática o conhecimento das tecnologias digitais na escola, diante da falta de recursos, os quais apontam a necessidade de uma análise crítica voltada à atualização do currículo de Pedagogia.

**Palavras-chave:** pedagogia; formação de professores; práticas pedagógicas; cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup> Priscilla Rosa Farias. Universidade La Salle/ Brasil. E-mail: priscilla.rosa@lasalle.org.br

<sup>2</sup> Moana Meinhardt. Universidade La Salle/ Brasil. E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br



## 1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre Educação, atualmente, exige considerar diferentes segmentos e aspectos, os quais foram se transformando durante os séculos. Da mesma forma, cada instituição de ensino traz consigo sua história, na qual podemos perceber, de tempos em tempos, avanços que ocorreram conforme as necessidades surgiram. Estes diferentes avanços ou melhorias contaram, em especial, com o empenho dos professores, profissionais com formação específica que se dedicam à educação. O presente trabalho centra seu olhar sobre este profissional, buscando estabelecer uma relação entre a sua formação inicial e a realidade do cotidiano escolar, ou seja, seu espaço de atuação, nos levando a refletir sobre as possíveis conexões e desconexões existentes entre o currículo de Pedagogia e o cotidiano da escola, onde seus egressos se inserem e buscam proporcionar aos universitários, atividades práticas relacionadas à atuação na escola e na sala de aula juntamente com os aprendizados teóricos. Mas é notória a preocupação dos egressos ao encerrarem o curso e adentrarem uma sala de aula, onde deverão colocar em prática tudo que aprenderam durante a faculdade. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar o que apontam as pesquisas realizadas nos últimos 3 anos acerca da formação inicial dos professores dos anos iniciais, no curso de Pedagogia, e suas conexões com a realidade do cotidiano escolar, a partir do levantamento de dissertações e teses analisadas na Biblioteca Nacional de Dissertações e Teses.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação universitária no Brasil, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- Ipea (2012), ocorreu de forma tardia, onde em 1920 foi fundada a primeira Universidade localizada na cidade do Rio Janeiro, sendo que nesta época, as formações já estavam concretizadas na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, a



formação acadêmica de cunho particular foi criando espaço e oportunizando acesso ao ensino superior a muitos estudantes que não conseguiam ingressar nas Universidades públicas, por fatores como números de vagas e poucos recursos. A partir disso, segundo Ipea (2012), os cursos de formação inicial e continuada foram crescendo de forma gradativa, oferecendo oportunidades aos indivíduos de buscar uma formação e assim, crescer profissionalmente. Juliatto (2005, p. 19-20) relata: “Cresce no Brasil a preocupação com a qualidade da educação superior[...]” e complementa: “[...] A preocupação com a qualidade da educação superior não ocorre apenas no Brasil. Ela existe como um crescente desafio mundial.”

Muitas das experiências adquiridas pelos estudantes de Pedagogia, são conquistadas nas suas práticas pedagógicas proporcionadas após uma formação concreta e centrada no estudante como protagonista de seu aprendizado. Tardif (2002, p. 16) nos diz que: “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. Verifica-se em Pimenta (1999, p. 15) que “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]”, pois cada dia mais, as comunidades educativas preocupam-se na formação integral do estudante.

## 2.1 Saberes docentes e a Formação profissional

Os currículos expressam uma predominância no ensino teórico, fator este importante na formação, mas utilizam de poucas práticas para que o egresso saia da universidade realmente pronto para exercer seu papel de educador. Tardif (2002, p. 270) ao refletir sobre o papel das faculdades de educação na formação dos professores, assinala: “[...] Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática[...]”

Ainda segundo Tardif (2002), não se pode falar em Pedagogia, didática, aprendizagem, se esses fatores não estiverem relacionados às situações concretas



do trabalho docente no dia a dia, ou seja, a formação deve estar interligada com o cotidiano escolar, fazendo sentido de seu aprendizado para o educador, visando um aprendizado contando com as necessidades básicas de uma sociedade. Muitas vezes, os egressos das Universidades apresentam insegurança ao ingressar diretamente na sala de aula, por não se sentirem preparados para transpor seus conhecimentos. Gadotti (1998, p. 125) nos diz:

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas também a prática coletiva dos educadores.

Os estágios curriculares auxiliam, para que, aquele educador que não tem nenhum convívio com a comunidade educativa, possa entender as diferentes metodologias e o dia a dia de uma sala de aula. No que diz respeito aos estágios curriculares, o Parecer CNE/CP n. 5/2005 que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, indica que deverá ser realizado “[...] de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências”, advindo de “atividades pedagógicas em um ambiente institucional de trabalho.” (BRASIL, 2006, p. 15). IMBERNÓN (2004, p. 47) ainda diz que devemos: “[...] analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho”.

Barnett (2001, p. 20) defende “[...] uma educação superior mais aberta com a sociedade e que esteja sustentada, também, por uma concepção mais aberta de ser humano”. A formação que ocorre nas Universidades, deve pensar em estratégias e meios que façam deste um momento realmente de aprendizagem e não meramente uma busca por um título.



### 3 METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado teve como objetivo analisar o que apontam as pesquisas realizadas nos últimos 3 anos acerca da formação inicial dos professores dos anos iniciais, no curso de Pedagogia, e suas conexões com a realidade do cotidiano escolar. Constituem objetivos específicos identificar os estudos realizados acerca da formação inicial dos professores dos anos iniciais, no curso de Pedagogia, e suas conexões com a realidade do cotidiano escolar; analisar seus principais achados e considerações; contribuir na busca por melhorias e futuras pesquisas na área. Para a realização deste trabalho, realizamos uma busca por pesquisas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD.

As buscas foram realizadas em agosto de 2023, utilizando os seguintes descritores: “cotidiano escolar” e “formação inicial de professores”, existentes nos campos título e resumo, contemplando trabalhos realizados entre 2020 a 2023, sendo todos em língua portuguesa.

Inicialmente, foram localizados 156 trabalhos, sendo 66 teses e 90 dissertações. Deste número total foram descartados 79 pesquisas voltadas às áreas do conhecimento voltado para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, não abordando os anos iniciais. Ainda nesta busca, foi necessário descartar 13 estudos relacionados à inclusão escolar, sendo eles 5 do Ensino Médio e 8 relacionados à criação de salas de recurso- AEE, pois estes não traziam como enfoque a formação. Persistindo na pesquisa, descartou-se mais 18 pesquisas voltadas à importância da Educação Infantil no processo de ensino, direcionado para questões de ludicidade e jogos digitais. Acreditamos na formação inicial no processo da infância, mas as questões voltadas ao estudo não se conectam com o tema central do projeto.

Nesta busca, pôde-se observar 4 trabalhos repetidos, sendo estes descartados da conferência juntamente com 6 pesquisas relacionadas à importância do incentivo à formação continuada pelos coordenadores pedagógicos. Por fim, também foram



descartados do estudo 24 pesquisas salientando sobre a formação continuada dos educadores em geral, não trazendo a formação inicial como base no processo. Após o descarte do total de 144 trabalhos, foram selecionadas 12 pesquisas relacionadas diretamente ao tema, as quais foram analisadas em profundidade.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tiveram como foco do estudo, a formação inicial e as conexões encontradas no cotidiano escolar, apresentando os desafios neste contexto, 12 pesquisas, das quais 6 são teses e 6 são dissertações. Inicialmente as mesmas foram organizadas em 3 grupos, considerando as aproximações existentes entre as propostas de pesquisa, conforme quadro 1 a seguir. Optou-se neste estudo, por analisar em detalhes apenas os trabalhos apresentados no grupo 1, os quais abordam a importância de haver uma conexão entre a formação inicial em Pedagogia e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, assunto foco do presente estudo, conforme quadro a seguir:

Quadro 1- Agrupamento das pesquisas selecionadas

GRUPO	FOCO DAS PESQUISAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
<b>GRUPO 1</b>	Estudo da formação inicial em Pedagogia/ Anos iniciais nas suas diferentes áreas do conhecimento e as conexões com o cotidiano escolar.	2	5	7
<b>GRUPO 2</b>	Estudo das tecnologias dentro da formação em Pedagogia e seus desafios.	2	0	2
<b>GRUPO 3</b>	Estudo dos desafios enfrentados nas práticas do cotidiano escolar perante a diversidade social e cultural.	2	1	3

Fonte: elaborado pelo autor (2023).



O primeiro grupo composto por 7 pesquisas, sendo elas 2 dissertações e 5 teses levantaram questões sobre os diferentes desafios enfrentados pelos pedagogos recém formados e estudantes em fase de conclusão do curso de diferentes Universidades. No quadro a seguir apresentaremos os trabalhos realizados com seus devidos autores, ano de publicação e título do trabalho, posteriormente damos continuidade às análises.

Quadro 2- Teses e dissertações do grupo 1

TIPO	ANO	AUTOR	TÍTULO
Tese	2020	RETAMAL, Franklin Castillo.	Avaliação:da formação inicial à realidade da escola.
Tese	2020	FERREIRA, Susana Machado.	Construção de conceitos de educação financeira escolar na formação inicial de professores dos anos iniciais na perspectiva da educação matemática realística.
Dissertação	2020	SÁ, Silvia Lumena Lifke de	Alfabetização científica e as visões de ensino e de aprendizagem de ciências da natureza de pedagogas(os) formadas(os) em diferentes instituições de ensino superior.
Tese	2021	MIRANDA, Helga Porto	Formação dos professores em exercício: aprendizagens docentes, (re)descobertas da prática pedagógica.
Dissertação	2021	NASCIMENTO, Mirian Henrique do.	Tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante da SEEDF.
Tese	2021	FREITAS, Juliana Veiga de.	O currículo do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus efeitos na produção de currículos menores.
Tese	2022	SANTOS, Emerson da Silva dos.	Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para a construção do conhecimento matemático no ensino fundamental anos iniciais.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).





A tese de Retamal (2020), tendo como título: Avaliação: da formação inicial à realidade da escola, teve por objetivo analisar como a formação inicial de um curso de Pedagogia em Educação Física, do Chile, aborda o tema avaliação e o impacto no exercício profissional dos professores graduados nesta instituição. A investigação envolveu estudantes estagiários do último ano do curso, professores formadores e egressos. Os resultados das entrevistas mostraram que o Curso de Pedagogia traz especificidades nos métodos avaliativos, contudo, no contexto escolar mostrou-se que as avaliações denominadas provas, eram elaboradas apenas com a intenção de avaliar quantitativamente, ou seja, por nota.

Ferreira, com sua tese também publicada em 2020, nomeada como Construção de conceitos de educação financeira escolar na formação inicial de professores dos anos iniciais na perspectiva da educação matemática realística, teve como objetivo compreender como a promoção de situações de aprendizagem baseadas na abordagem da Educação Matemática Realística com acadêmicos do curso de Pedagogia podem contribuir nos aspectos conceituais e metodológicos para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A possibilidade do estudo da Educação Matemática Realística- EMR fez com que Ferreira percebesse a importância da pesquisa em contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento da sequência didática, através de resoluções de problemas, a curiosidade, a autonomia, a cooperação e a reflexão sobre as reflexões financeiras, estas no ambiente escolar e no dia a dia.

Sá (2020) traz em sua dissertação intitulada: Alfabetização científica e as visões de ensino e de aprendizagem de ciências da natureza de pedagogas(os) formadas(os) em diferentes instituições de ensino superior, o objetivo de apurar o olhar quanto às ideias que os pedagogos recém-formados têm a respeito do ensino e da aprendizagem de Ciências da Natureza e como a Alfabetização Científica está inserida neste contexto.



Através da leitura do estudo podemos perceber que alguns participantes definem diferentemente o papel do professor e do estudante, trazendo o educador como o único detentor do conhecimento, onde ele é o ser que transmite o que sabe. Outros participantes colaboram com a pesquisa de Sá (2020) trazendo como fator relevante o protagonismo dos estudantes em seu processo de ensino, enfatizando que o cotidiano da vida dos estudantes precisa estar relacionado aos conteúdos a serem trabalhados.

A Tese de Miranda (2021) intitulada “Formação dos professores em exercício: aprendizagens docentes, (re)descobertas da prática pedagógica”, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida em duas partes interdependentes, utilizando como mapeamento um estudo bibliográfico, análise de documentos, pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão. Na primeira parte, a pesquisa bibliográfica e documental foi composta com base em autores como: Feldmann (2009, 2017), Gatti (2014) Gatti et al. (2019), Nóvoa (2009, 2012, 2013), Pimenta (1994, 2006), Pimenta e Lima (2004), Roldão (2007, 2008), Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2013), dentre outros. Já o segundo momento, foi realizado através de uma investigação do fenômeno, o qual buscou identificar como foi a implementação do PARFOR, na UNEB, as contribuições da formação, suas fragilidades e potencialidades, através de entrevista semiestruturada com a assessora de programas especiais, vinculada a Pró Reitoria de Graduação (Prograd), a coordenação local do Programa vinculada à Universidade, com professores formadores e a realização do grupo de discussão com os professores acadêmicos. Segundo Miranda (2021), após a implementação do projeto o número de candidatos inscritos para cursar Pedagogia aumentou significativamente, ultrapassando o número de vagas, oportunizando através das discussões, a elaboração de ideias e estratégias significativas para os graduandos que realizavam suas práticas com mais segurança nas comunidades educativas.



A dissertação de Nascimento (2021) intitulada “Tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante da SEEDF”, teve como objetivo desvelar as tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática docente do pedagogo atuante da SEEDF. O estudo de natureza qualitativa foi arquitetado a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, cuja coleta de dados ocorreu por meio de questionário e entrevista com seis pedagogos docentes recém ingressos na SEEDF. No estudo, a autora apresenta dados significativos do estado do Distrito Federal e a importância da SEEDF e do desempenho dos pedagogos para o desenvolvimento educacional para o Estado. O estudo revelou a necessidade de uma reorganização curricular, visando uma melhoria no sentimento de segurança ao ingressar na escola pública do Distrito Federal, onde segundo os entrevistados, o curso de Pedagogia apresenta mais a teoria do que a própria prática.

A terceira pesquisa analisada é de autoria de Freitas (2021) e tem como título “O currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus efeitos na produção de currículos menores”. Este estudo objetivou analisar triplamente uma discussão voltada às Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, o currículo da Licenciatura em Pedagogia UFRGS e o currículo que acontece dentro da sala de aula, denominado de currículos menores. A docência autoral, segundo Freitas (2021) nos leva a refletir sobre o empoderamento profissional dos entrevistados, colocando de forma clara, a importância da educação e da formação inicial dos professores, buscando o aperfeiçoamento para transmitir o seu melhor aos estudantes.

Para finalizar as pesquisas estudadas do grupo 1, Santos (2022) apresenta sua tese tendo como título: Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para a construção do conhecimento matemático no ensino fundamental dos anos iniciais, trazendo como objetivo compreender como a metodologia ativa pode contribuir na formação dos graduandos do curso de Pedagogia. As atividades



elaboradas pelos estudantes do curso de Pedagogia, foram pensadas para turmas do 5º ano do ensino fundamental, onde através de jogos, trabalham questões matemáticas voltadas para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes. Durante as práticas, Santos pôde perceber o envolvimento dos estudantes da Pedagogia com as propostas pedagógicas apresentadas a eles trazendo como ponto fundamental para o processo, um olhar sobre o currículo do curso com disciplinas e práticas voltadas para o ensino da matemática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados nas sete pesquisas aqui apresentadas, no grupo 1, apontam a necessidade de um olhar crítico e delicado ao currículo do curso de Pedagogia, para melhorar o que já é positivo e por vez, incrementar novas possibilidades e estratégias visando o aperfeiçoamento da formação dos futuros professores.

A análise dos resultados das pesquisas mostram alguns fatores positivos para a formação inicial dos professores como as diferentes experiências adquiridas pelos estudantes nos estágios curriculares e a possibilidade de obter uma formação acadêmica. Também foi possível observar uma preocupação, por parte das Universidades, em voltar o seu aprendizado à vivência do seu educando, fator este fundamental para o processo de ensino.

Apesar destes aspectos positivos, anteriormente mencionados, as pesquisas demonstraram algumas fragilidades voltadas para as práticas pedagógicas dos egressos. Pôde-se perceber que muitos ao sair da Universidade, demonstram certa empolgação para colocar em prática suas ideias adquiridas no decorrer de sua formação, mas são “barrados” por colegas de profissão que já estão acomodados com suas práticas. Além disso, os egressos sentiram-se inseguros ao ingressar dentro de uma sala de aula, por não sentirem-se preparados para transpor o que lhe foi ensinado.



Perante estes aspectos positivos e negativos, através das análises, observou-se uma crescente nas buscas pelo curso de Pedagogia responsabilizando-o para uma formação inicial cabível aos egressos a fim de que, formem integralmente o ser para que possam desenvolver seus conhecimentos dentro das instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Pietro Matheus Bompert Fontoura. **Formação Inicial de professoras em tempos virtuais: sentidos e significados de licenciandas em Pedagogia da UFBA.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação.) Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36431>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BDTD- **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.** Disponível: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2020+TO+2023%5D%22&join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=cotidiano+escolar+forma%C3%A7%C3%A3o+inicial+de+professores&type0%5B%5D=abstractpor>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5/2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Educação Superior uma comparação Internacional e suas lições para o Brasil.** Brasília, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1211/1/TD\\_1720.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1211/1/TD_1720.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

DIAS, Joselito Batista. **Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Educação. 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6261>. Acesso em: 15 out. 2023.



FERREIRA, Susana Machado. **Construção de conceitos de educação financeira escolar na formação inicial de professores dos anos iniciais na perspectiva da educação matemática realística.** 2020. Tese (Doutora em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria – RS, 2020. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/854>. Acesso em: 15 out. 2023.

FREITAS, Juliana Veiga de. **O currículo do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus efeitos na produção de currículos menores.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, BR-RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/257252>. Acesso em: 15 out. 2023.

GADOTTI, M. **Pensamentos pedagógicos brasileiros.** São Paulo: Ática, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

JULIATTO, C. I. **A Universidade em busca da excelência: um estatuto sobre a qualidade da educação.** 2. ed. Curitiba: Chapagnat: Goiânia: Ed. Da UCG, 2005.

MARTINS, Adriana Mello Almeida. **Uma prática docente antirracista.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9557>. Acesso em: 15 out. 2023.

MIRANDA, Helga Porto. **Formação dos professores em exercício: aprendizagens docentes, (re)descobertas da prática pedagógica.** 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23994>. Acesso em: 15 out. 2023.

NASCIMENTO, Mirian Henrique do. **Tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante da SEEDF.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43214>. Acesso em: 15 out. 2023.



NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abr/2001. p. 27-42

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

RETAMAL, Franklin Castillo. **Avaliação**: da formação inicial à realidade da escola. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, 2020. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6893>. Acesso em: 15 out. 2023.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Docência no paradigma inclusivo**: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores. Orientadora: Francisca Geny Lustosa. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62127>. Acesso em: 15 set. 2023.

SÁ, Sílvia Lumena Lifke de. **Alfabetização Científica e as Visões de Ensino e de Aprendizagem de Ciências da Natureza de Pedagogas(os) Formados em Diferentes Instituições de Ensino Superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática) - Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática, São Bernardo do Campo, 2020.

SANTOS, Emerson da Silva dos. **Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para a construção do conhecimento matemático no ensino fundamental anos iniciais**. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/216567>. Acesso em: 30 out. 2023.

SENA, Givaldo Santos. **Estágio supervisionado em Pedagogia na UFS: obstáculos e desafios no seu desenvolvimento, no uso das tecnologias educativas, na iniciação à docência, na relação teoria e prática**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14931>. Acesso em: 30 out. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## EFFECTUATION NO DESENVOLVIMENTO DA CULTURA EMPREENDEDORA UNIVERSITÁRIA

LUZ, Charlene Bitencourt Soster<sup>1</sup>

FOSSATTI, Paulo<sup>2</sup>

### Resumo

**Tema:** Effectuation e cultura empreendedora Universitária. **Objetivo:** compreender como a Effectuation pode contribuir para o desenvolvimento da cultura empreendedora na Universidade La Salle-Canoas. **Metodologia:** qualitativa, com estudo de caso da Universidade La Salle-Canoas e coleta de dados realizada com reflexões dos pesquisadores e diário de campo. **Resultados preliminares:** empreendedorismo não se limita aos negócios; UNESCO (1998) traz o termo empreendedorismo como fator a ser desenvolvido nos alunos; educação empreendedora mobiliza competências, principalmente socioemocionais, relevantes ao viver e conviver na sociedade 5.0; d) a effectuation contribui para a gestão educacional nas universidades. **Considerações:** no contexto da sociedade 5.0 as instituições de ensino superior podem aplicar os princípios da Effectuation para o desenvolvimento da cultura empreendedora que estimula o protagonismo docente e discente.

**Palavras-chave:** gestão educacional; ensino superior; cultura empreendedora; effectuation.

### 1 INTRODUÇÃO

O termo empreendedorismo possui significados amplos e não se restringe ao mundo dos negócios. São variadas as vertentes do empreendedorismo, sendo relacionado com economia por Vale (2014), inovação por Schumpeter (1961), realização humana na psicologia por MC Clelland (1961), contribui no desenvolvimento social conforme Weber (1958) e ainda interfere no contexto social

---

<sup>1</sup> Charlene Bitencourt Soster Luz, Universidade La Salle-Canoas, Brasil, <https://orcid.org/0000-0001-7164-0425>, [charlenebs@gmail.com](mailto:charlenebs@gmail.com)

<sup>2</sup> Paulo Fossatti, Universidade La Salle-Canoas, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>, [paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br)





e econômico segundo Vale (2014). Com essa abrangência de significados pode-se compreender a sua conexão com a educação, e nesse estudo está associado no sentido de mobilização de competências empreendedoras. Nesse momento, o termo Effectuation pode ser harmonizado com a educação empreendedora, pois “é uma ideia com um sentido de propósito - um desejo de melhorar o estado do mundo e as vidas dos indivíduos, permitindo a criação de empresas, produtos, mercados, serviços e ideias”. (EFFECTUATION, 2018, p. 1).

Diante disso, o tema desta pesquisa engloba a Effectuation e a cultura empreendedora Universitária, tendo como problema: como a Effectuation contribui para o desenvolvimento da cultura empreendedora na Universidade La Salle-Canoas? A partir do problema se estabeleceu o objetivo de compreender como a Effectuation contribui para o desenvolvimento da cultura empreendedora na Universidade La Salle-Canoas.

Como justificativa para o estudo: pessoal-profissional, científico-acadêmica, institucional e social. Os pesquisadores são pessoas que buscam empreender desde cedo criando alternativas para os desafios na docência em diferentes níveis, mobilizando o espírito empreendedor para que seus estudantes percebam e deixem florescer o potencial que possuem e muitas vezes não reconhecem.

Quanto à justificativa científico-acadêmica, carecem mais estudos que explorem o empreendedorismo na educação, principalmente sua relação com a Effectuation. Ao mesmo tempo as universidades empreendedoras no país ainda são majoritariamente públicas (BRASIL, 2018), existindo espaço para que outras Instituições de Ensino Superior – IES sejam consideradas oficialmente empreendedoras pelo *ranking* nacional do Brasil. Essas constatações foram inferidas, após a realização de pesquisas no Google Acadêmico e na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com descritores “Pensamento empreendedor”, “Mentalidade Empreendedora” e “Cultura empreendedora”, em três idiomas: português, espanhol e inglês no período compreendido entre 2016 e 2020.



A justificativa institucional apresenta-se no sentido de contribuir com reflexões sobre a cultura empreendedora, para docentes e discentes, em especial, na Universidade Comunitária La Salle, que tem foco no desenvolvimento social. Porém, essas reflexões podem ser úteis para outras IES, em suas práticas de gestão e ensino, seja presencial ou à distância. Já na justificativa social, destaca-se o fato das universidades serem espaços de ensino e convivência, podendo colaborar para o desenvolvimento da cultura empreendedora na mobilização de competências técnicas e socioemocionais que refletem no contexto que estão inseridas.

Como embasamento teórico salienta-se Sarasvathy (2022) criadora do Método Effectuation, Dolabela (2003), Lackéus (2015), Lopes e Lima (2017) que tratam sobre educação empreendedora, UNESCO (1998) com o relatório internacional sobre educação para o século XXI. Para efetuar a pesquisa a abordagem metodológica utilizada foi de cunho qualitativo com estudo de caso na Universidade La Salle.

Esse texto foi estruturado a começar pela introdução, na sequência referencial teórico, metodologia, resultados e discussões, considerações finais e as referências.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 As definições de empreendedorismo

Ao longo da história o termo “empreendedorismo” foi mudando de significado conforme o contexto e seu uso não se limita ao mundo dos negócios. Nesse sentido,

Alves (2009, p.15) reflete que o “comportamento empreendedor sempre existiu e que foi esse comportamento que nos impulsionou a criar, construir e evoluir”. Foi encontrada origem francesa “entreprendre” no sentido de fazer algo ou ser um aventureiro viajante (RIBEIRO; BERNARDES, 2014) e na origem inglesa



“entrepreneurship” com significado de posicionamento ou grande habilidade (BAGGIO; BAGGIO, 2015).

As vertentes do empreendedorismo são variadas conforme Vale (2014): econômica, inovação, psicologia, sociologia e sociologia econômica. Na vertente econômica reside o fato do empreendedor trabalhar com contextos de mudanças que exigem decisões e a responsabilidade pelos riscos. (VALE, 2014). Já na vertente da inovação, para Schumpeter (1961) a “destruição criadora” é parte do sistema econômico capitalista que exige inovação como modo de adaptação. Na vertente psicológica, MC Clelland (1961) relaciona o fazer empreendedor como uma forma de realização, de satisfação humana. Já para Weber (1958), na vertente sociológica, o empreendedorismo promove o desenvolvimento social, por ser uma saída para aqueles que estão à margem da sociedade. Na vertente da sociologia econômica, Vale (2014) entende o empreendedorismo como uma junção entre fatores econômicos e não-econômicos que contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

Considerando essas vertentes, pode-se entender a diversidade de ser empreendedor e que essa atividade de significados amplos impacta na sociedade. Assim, para Baggio e Baggio (2015, p. 26) o empreendedorismo é um campo de estudo que não possui “um paradigma absoluto, ou um consenso científico”. Nessa pesquisa, adotou-se o conceito de Dolabela (2003, p. 29): “empreender significa modificar a realidade para dela obter a autorrealização e oferecer valores positivos para a coletividade”. Essa definição ampla pode-se relacionar diretamente com a educação e sua função social de edificar as pessoas com conhecimento e promover mudanças para si e para a sociedade. Inclusive a Unesco (1998) aborda a necessidade de desenvolver o empreendedorismo junto aos estudantes.



## 2.2 Cultura e educação empreendedora nas IES

A cultura empreendedora forma-se com o passar do tempo com diferentes aspectos que compõem a identidades de pessoas que estão nas instituições, inseridas na sociedade. Um país, um estado, uma instituição diferem entre si, pelas pessoas que ali estão, se organizam e relacionam. Segundo Dolabela (2003, p. 130): “O empreendedorismo é um fenômeno cultural, diz respeito ao sistema de valores de uma comunidade, à sua visão de mundo”.

Assim, cada instituição possui a sua forma de funcionar e inclusive as universidades que podem ter cultura empreendedora em suas ações. Para o CER (2020) existem três caminhos que contribuem para o fortalecer a cultura empreendedora em instituições de ensino: 1) aproximação com a comunidade; 2) ter espaços de experimentação; e 3) estimular a interdisciplinaridade.

São as pessoas que percorrem esses caminhos com seus pensamentos, comportamentos e ações juntamente com os processos institucionais. Nesse aspecto, Dolabela (2003) mostra que existem vários empreendedores nas IES, tais como os pesquisadores e os profissionais do ensino. Essas pessoas podem ser protagonistas de ações que repercutem e agregam valor à sociedade. Mas, o que é a educação empreendedora? Para responder a esse questionamento, optou-se pelo conceito da Union European (2012, p. 44, tradução nossa):

A educação para o empreendedorismo procura preparar as pessoas para serem indivíduos responsáveis, empreendedores, que tenham o conhecimento, as habilidades e as atitudes necessárias para alcançar os objetivos que eles estabeleceram para si mesmos para viver uma vida plena.

Esse conceito mostra o papel da educação de preparar as pessoas para assumir responsabilidades, utilizando-se de conhecimento, habilidades e atitudes apreendidas em busca de seus objetivos e de uma vida plena. Para isso, a Union European (2012) enfatiza que os comportamentos empreendedores exigem



proatividade, inovação, mudança e ação. Dessa forma, percebe-se que a adaptação faz parte de ser empreendedor, bem como ter realizações, ainda mais na sociedade 5.0 marcada pela ênfase em qualidade de vida, inclusão e sustentabilidade (ALMEIDA, 2021).

## 2.2 Método Effectuation de Saras Sarasvathy

O Método Effectuation foi criado a partir da tese de Saras Sarasvathy, que abrangeu pesquisa entre empreendedores bem-sucedidos de vários países e suas considerações de como empreenderam na prática. Assim, Effectuation define-se como: “uma ideia com um sentido de propósito - um desejo de melhorar o estado do mundo e as vidas dos indivíduos, permitindo a criação de empresas, produtos, mercados, serviços e ideias”. (EFFECTUATION, 2018, p. 1).

Para isso, existem cinco princípios: Pássaro na mão, Perdas aceitáveis, Limonada, Manta de retalhos e Piloto do avião. O princípio do Pássaro na mão traz a ideia de trabalhar com os recursos disponíveis, utilizando a criatividade. Já o princípio das perdas aceitáveis é calcular o que se pode perder ao iniciar um empreendimento, até onde se pode ir. O princípio da Limonada remete ao ditado popular de “fazer do limão uma limonada”, ou seja, aceitar os planos de contingências, os imprevistos e se permitir fazer experimentações ao longo de um projeto. Já o princípio da manta de retalhos está relacionado com o estabelecimento de parcerias heterogêneas para contribuir de forma inovadora. Por fim, o princípio do Piloto do avião lembra que são as pessoas que devem ser o centro nos empreendimentos e não a tecnologia, que é um suporte, mas o poder maior é do ser humano.



### 3 METODOLOGIA

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, com possibilidades de respostas livres, imprevisíveis e as informações coletadas deixam em aberto a possibilidade de novas pesquisas. A opção de caracterização da pesquisa foi pelo estudo de caso, tendo como unidade de análise a Universidade La Salle-Canoas, uma universidade comunitária, com movimentos empreendedores e atuação forte na região que se localiza. Yin (2015, p. 21) esclarece que o estudo de caso:

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos.

Os instrumentos de coleta de dados foram as reflexões dos pesquisadores e diário de campo. A metodologia empregada para analisar os dados foi a técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2018). Esta abordagem tem como objetivo fornecer uma visão abrangente do tema em estudo e direcionar a atenção para uma compreensão mais aprofundada do assunto. A análise de conteúdo, de acordo com esta autora, compreende três etapas distintas: pré-análise, exploração textual e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fase de pré-análise envolve a organização da informação por meio de uma leitura superficial e inicial do tema. Durante a etapa de exploração textual são aplicados procedimentos de análise que incluem a decodificação das informações. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, atribuem-se significados válidos aos achados da pesquisa.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados mostram que o empreendedorismo não se limita aos negócios, tendo vertentes relacionadas à economia, inovação, psicologia, sociologia e sociologia econômica (VALE, 2014). Assim, a variedade de vertentes mostra a versatilidade do termo e que seu uso em diferentes contextos e segundo Baggio e Baggio (2015) não tem um paradigma absoluto. Nesse sentido, Alves (2009) reflete que o comportamento empreendedor sempre existiu e contribuiu para evolução na sociedade.

O conceito de empreendedorismo para Dolabela consiste na transformação da realidade para agregar valor ao coletivo. Compreende-se a amplitude de empreender e sua conexão com o coletivo, inclusive um fator a ser desenvolvido nos estudantes, segundo a UNESCO (1998). Assim, pode-se ter a educação empreendedora como mobilizadora de competências, principalmente; socioemocionais, relevantes ao viver e conviver na sociedade 5.0. Salienta-se que sociedade 5.0 busca três valores: a qualidade de vida, inclusão e sustentabilidade (ALMEIDA, 2021) e a educação empreendedora pode estar a serviço de alcançar esses valores, com práticas pedagógicas que fomentem as competências socioemocionais, além dos conhecimento técnicos. De acordo com

A Effectuation pode ser aplicada nas IES para contribuir na educação empreendedora. Para isso, é necessário seguir os princípios da Effectuation: Pássaro na mão, Perdas aceitáveis, Limonada, Manta de retalhos e Piloto do avião (EFFECTUATION, 2018). O Princípio do Pássaro na mão mostra para que seja utilizado o potencial dos recursos disponíveis que numa IES podem ser pessoas, espaços, materiais, tempo, finanças, etc. Já o Princípio das Perdas aceitáveis adverte para que todo projeto seja iniciado de forma realista, pensando no que se pode perder e até onde os envolvidos suportam tais perdas. O Princípio da Limonada reflete sobre as inúmeras possibilidades do plano não sair conforme



pensado e isso pode ser bom, pois a experimentação aprimora qualquer projeto e no contexto de uma IES pode-se estimular as testagens ao invés de penalizar os erros. O Princípio da Manta de retalhos mostra o poder das conexões, ou seja, das parcerias e quanto mais heterogêneas melhor para gerar inovação e no contexto educacional isso se aplica com parcerias externas com outras instituições que juntas geram valor para a sociedade. Por fim, o Princípio do Piloto do avião mostra que as pessoas são mais importantes do que a tecnologia e que precisam ser valorizadas. Mesmo em tempos de inteligência artificial, são as pessoas que a utilizam e podem aplicar para melhor qualidade de vida, inclusão e sustentabilidade, os valores da sociedade 5.0.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

248

O objetivo dessa pesquisa, baseada na tese de Doutorado em Educação foi compreender como a Effectuation pode contribuir para o desenvolvimento da cultura empreendedora na Universidade La Salle-Canoas. Para isso, o estudo esteve em torno da temática da educação empreendedora.

Os resultados da pesquisa mostram que: a) o empreendedorismo não se limita aos negócios, sendo de conceito amplo no sentido abrangente de realizar feitos para o bem-comum; b) A UNESCO (1998) traz o termo empreendedorismo como fator a ser desenvolvido nos alunos, evidenciando a sua relevância na educação; c) a educação empreendedora mobiliza competências, principalmente socioemocionais, relevantes ao viver e conviver na sociedade 5.0 com foco na qualidade de vida, inclusão e sustentabilidade; e a Effectuation contribui para a gestão educacional nas universidades.

Assim, sugere-se que esse assunto tenha continuidade, visto que possui limitações por se tratar apenas de uma universidade com foco nos cursos de graduação. Pesquisas futuras podem explorar outras instituições de ensino, até mesmo com estudos comparativos entre instituições de diferentes regiões do Brasil





e até mesmo no exterior. Também, pode-se lançar o olhar investigativo para a educação empreendedora com uso da Effectuation nos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristian Machado de. **Japão: 4ª Revolução Industrial na área da saúde e sua Sociedade 5.0**. 2021. Disponível em: <https://www.revistaferramental.com.br/artigo/japao-4-revolucao-industrial-na-area-da-saude-e-sua-sociedade-5-0/> Acesso em: 07 set. 2022.

ALVES, Alexandre Rodrigues (org). **Empreendedorismo e inserção no Mundo do Trabalho**. Recife: SECTMA, 2009.

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: Conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan. 2015. ISSN 2359-3539. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistas/article/view/612/522>. Acesso em: 09 out. 2022. doi:<https://doi.org/10.18256/2359-3539/reit-imed.v1n1p25-38>.

BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Universidades Empreendedoras**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/universidades-empreendedoras> Acesso em: 05 jul. 2022.

CER, Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora. **O que é cultura empreendedora e como estimulá-la na escola**. 2020. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/o-que-e-cultura-empreendedora-e-como-estimula-la-na-escola/> Acesso em: 20 set. 2022.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

EFFECTUATION. **Visão geral da Effectuation**. 2018. Disponível em: [https://www.effectuation.org/?page\\_id=207](https://www.effectuation.org/?page_id=207) Acesso em: 13 ago. 2023.

EUROPEAN, Union. Comission European. **Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education**. Brussels, March 2012. Disponível em: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/375/attachments/1/translations/en/rendition/native> Acesso em: 10 out. 2022.



LACKÉUS, Martin. **Entrepreneurship Education: what, why, when, how.** 2015. Disponível em: [https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP\\_Entrepreneurship-in-Education.pdf](https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf) Acesso em: 10 out. 2022.

LOPES, Rose Mary Almeida; LIMA, Edmilson de Oliveira; NASSIF, Vânia Maria Jorge. **Panorama sobre a Educação para o Empreendedorismo.** In: Ensino de Empreendedorismo no Brasil: Panorama, tendências e melhores práticas. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

MC CLELLAND, David Clarence. **The achieving society.** Nova York: D. Van Nostrand Company, Inc., 1961.

RIBEIRO, Paulo Eduardo; BERNARDES, Marco Aurelio. O papel da universidade no desenvolvimento do comportamento empreendedor em regiões carentes. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, v. 5, n. 2, p. 978-993, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229078023.pdf> Acesso em: 11 abr. 2022.

SARASVATHY, Saras. **Effectuation: elements of entrepreneurial expertise.** 2. ed. Northampton, MA, EUA: Edwar Elgar Publishing, 2022.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia.** Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3812152/mod\\_resource/content/2/Capitalism o%20e%20socialismo%20e%20democracia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3812152/mod_resource/content/2/Capitalism%20e%20socialismo%20e%20democracia.pdf) Acesso em: 10 set. 2022.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf) Acesso em: 20 jul. 2023.

VALE, Gláucia Maria Vasconcellos. Empreendedor: Origens, Concepções Teóricas, Dispersão e Integração. **Revista de Administração Contemporânea** [online]. 2014, v. 18, n. 6, pp. 874-891. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20141244>. ISSN 1982-7849. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20141244>. Acesso em: 06 out. 2022.

WEBER, Max. **The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism.** New York: Scribners, 1958.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman editora, 2015.



## A MODELAGEM DE PROCESSOS COMO ESTRATÉGIA NO PLANEJAMENTO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

POZZEBOM, Cristiane<sup>1</sup>

VAZ, Douglas<sup>2</sup>

FOSSATTI, Paulo<sup>3</sup>

### Resumo

As universidades, até recentemente, debatiam sobre os efeitos do crescimento da educação a distância, as ações dos grandes grupos educacionais no Brasil e a crise provocada pela pandemia da Covid-19. Com a retomada das atividades pós-pandemia e com o agravamento da crise econômica enfrentada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), os gestores vêm adotando inúmeras estratégias, desde o corte nos investimentos, redução de equipes, revisão de portfólio e também da revisão dos seus modelos acadêmicos. Todas essas estratégias foram importantes, porém não suficientes, o que tem exigido dos gestores universitários o exercício de rever os processos, em todos os níveis, com o propósito de reduzir custos, otimizar recursos e buscar agilidade e eficiência na oferta de serviços. Nesta perspectiva, a utilização de ferramentas que possibilitem modelar os processos envolvidos, de forma organizada e sistematizada, bem como mapeá-los e identificar as responsabilidades, pode se desenhar como um importante mecanismo, desde a proposição até planejamento de oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo discutir de que forma a modelagem de processos acadêmicos contribui para a agilidade e a eficiência no planejamento de cursos de graduação na modalidade a distância. O marco teórico do estudo considera os pressupostos teóricos de autores como: Delbanco (2022), Levine e Pelt (2021) e Carvalho (2021). A abordagem do estudo é qualitativa, configurando-se como um ensaio sobre a temática. Os instrumentos para a coleta de dados se dividem em pesquisa documental sobre o tema e pesquisa bibliográfica. Os achados da pesquisa indicam a importância da gestão universitária e a adoção de ferramentas que auxiliem no desenvolvimento dos serviços, com vistas à sustentabilidade e à competitividade das instituições de ensino. Deste modo, a modelagem de processos pode garantir a coesão entre e planejamento estratégico

---

<sup>1</sup> Cristiane Pozzebom, Universidade La Salle-Canoas, Brasil, <http://lattes.cnpq.br/0813162533978372>, [cristiane.pozzebom@unilasalle.edu.br](mailto:cristiane.pozzebom@unilasalle.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade La Salle. Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasil. E-mail: [douglas.vaz@unilasalle.edu.br](mailto:douglas.vaz@unilasalle.edu.br)

<sup>3</sup> Paulo Fossatti, Universidade La Salle-Canoas, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>, [paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br)



institucional e planejamento da oferta de cursos de graduação respondendo aos desafios do mercado educacional contemporâneo. Por fim, a modelagem de processos pode ser um importante diferencial de competitividade no enfrentamento dos desafios atuais enfrentados pelas IES.

**Palavras-chave:** gestão educacional; ensino superior; cultura empreendedora; effectuation.

## 1 INTRODUÇÃO

O papel das universidades no desenvolvimento social e econômico é indiscutível, embora constantemente debatido em diversas esferas da sociedade. Desde a sua criação, estas instituições enfrentam crises de todas as naturezas e que as impõem uma necessidade de adaptação e reinvenção diante das realidades de cada época. Os debates sobre o papel das universidades e do ensino superior ao longo dos tempos não estiveram focados apenas a formação de um capital intelectual como premissa para o desenvolvimento da cultura e da ciência, mas perpassando pela democratização do acesso, pela adequação dos modelos pedagógicos e pela gestão dessas organizações, especialmente com foco na sustentabilidade.

Nas últimas décadas, especialmente no Brasil, o enfoque está na expansão da eEducação a Distância (EaD) e os impactos desta modalidade na gestão de instituições de ensino, mormente nas privadas. Os modelos de ensino não presenciais modificaram substancialmente as estratégias de proposição de cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Essa mudança impactou e vem impactando a gestão das universidades, visto que há uma concorrência acirrada dominada especialmente por grandes grupos educacionais. Soma-se a isso o encolhimento do ensino presencial impactando no faturamento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. A Pandemia da Covid-19 agravou ainda mais esse cenário, pois impôs o distanciamento social que além de agravar a crise econômica, levou os estudantes a experimentarem o ensino remoto - ainda que distante do modelo comumente adotado por cursos a distância - e os levou a optar pelo EaD.



Todos esses fatores impuseram cortes de custos, revisão de portfólios, reposicionamento no mercado, o que se mostrou insuficiente. Assim, as IES privadas se voltam aos seus processos como estratégia para racionalizar custos e garantir agilidade e qualidade na proposição dos seus produtos e serviços, vislumbrando na modelagem de processos uma oportunidade de otimização. A modelagem de processos tornou-se, portanto, uma ferramenta para a adaptação contínua das Instituições de Ensino Superior a um ambiente altamente dinâmico e desafiador.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar de que forma a modelagem de processos acadêmicos contribui para a agilidade e a eficiência no planejamento de cursos de graduação na modalidade a distância. Para isso, discute a utilização de ferramentas que permitem a modelagem dos processos e responsabilidades envolvidos desde a proposição até a implantação de um curso a distância.

## 2 AS UNIVERSIDADES E O DESAFIOS COM O CRESCIMENTO DO EAD

Os desafios que as Instituições de Ensino Superior vão para além da pesquisa e da construção de novos saberes que venham contribuir para o bem estar dos indivíduos. Na contemporaneidade, essas organizações se deparam não somente com os questionamentos acerca da sua função social mas também com alta competitividade, especialmente no que diz respeito às instituições privadas.

O debate acerca do futuro da educação superior vinha acontecendo bem antes da pandemia. O enfoque não se deu apenas pelo crescimento da educação a distância, mas também pela escassez de matrícula, pelas mudanças regionais, declínio da taxa de natalidade e pelos aspectos econômicos que vêm afetando os resultados nos últimos 15 anos (DELBANCO, 2022).

Estes efeitos podem ser comprovados pelos números apresentados pelo Ministério da Educação (MEC), no Censo de 2022. De acordo com Censo divulgado



pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento no número de matrículas na educação superior num total de 9.443.597 estudantes matriculados. Segundo o mesmo Censo, a modalidade de ensino a distância (EaD) teve um aumento de 25,2% no número de ingressantes entre 2021 e 2022, enquanto o ingresso em graduações presenciais reduziu 12,9%. “No intervalo de 2012 a 2022, o número de ingressos variou negativamente -24,9% nos cursos de graduação presencial, enquanto nos cursos a distância aumentou 471,4%.” (BRASIL, 2022).

Os questionamentos quanto à qualidade, se determinadas áreas como as da saúde devem ofertar cursos a distância ou não, são pautas das discussões nas diferentes esferas da sociedade. Os reguladores criam mecanismos de regulação e controle os quais as IES tentam se ajustar. No entanto, o ponto de atenção se dá pelo viés da sustentabilidade visto que o mercado do ensino superior, especificamente o voltado à educação a distância tem se tornado cada vez mais acirrado nos últimos anos, conforme visto nos dados do Censo.

Nos últimos anos, os gestores das instituições de ensino superior precisaram admitir a crise e a necessidade urgente de rever o modelo que vinha operando visto que nem as mais tradicionais ficaram imunes às pressões do mercado. Somado a isso, precisaram trazer para suas práticas a análise de indicadores e tendências do setor e compreender a posição da instituição em relação às demais e suas condições de adaptação às transformações tecnológicas, conforme apontado por Levine e Pelt (2021).

As cinco maiores instituições do Brasil detinham, em 2022, 27% dos estudantes do ensino superior, sendo que dos 9,4 milhões de matriculados, 2,5 milhões estudavam nessas instituições, sendo 91% das matrículas na modalidade EaD (GRABOWSKI, 2023). Estes números traduzem o tamanho do desafio que os gestores das IES precisam enfrentar e, a partir desse cenário, as estratégias traçadas determinarão a sobrevivência ou não dessas instituições.



Diante disso, os gestores deverão concentrar as ações não apenas no corte dos custos de operação ou de folha de pagamento, revisão e/ou aumento de portfólio de cursos que têm maior potencial de captação de matrículas, mas sim promover mudanças significativas nos seus processos administrativos e acadêmicos, revendo fluxos para otimizar os recursos e promover agilidade na operacionalização dos seus produtos. A percepção de qualidade na entrega de um produto poderá se transformar em um diferencial competitivo neste mercado que ainda está encontrando equilíbrio.

### 3 A MODELAGEM DE PROCESSOS PARA UMA GESTÃO EFICIENTE

Os processos administrativos e acadêmicos de uma universidade, como em qualquer organização, estabelecem o quão eficiente e ágil ela é. A gestão de ambos são regidos por um complexo conjunto de regramentos legais, seja educacionais, trabalhistas, fiscais entre outros, que precisam ser mapeados e sistematizados e que possibilitam a organização e direção das atividades, favorecendo a maximização dos recursos e a melhoria da comunicação e dos relacionamentos, tanto internos quanto externos.

Para compreender de que forma se dá a gestão dos processos, primordialmente é preciso compreender no que consiste o processo. Para Oliveira (2019, p. 9), o processo “[...] é um conjunto estruturado de atividades sequenciais que apresentam relação lógica entre si com a finalidade de atender e, preferencialmente, suplantar as necessidades e as expectativas dos clientes externos e internos da empresa.”

Para Hammer e Champy (2014, p. 24), processo é “[...] um conjunto de atividades com uma ou mais espécies de entradas e que cria uma saída de valor para o cliente.”

Neste contexto, Carvalho (2021) afirma que o funcionamento e o direcionamento das atividades executadas nas instituições são moldados pelo



processo, o que se revela como o fator central na obtenção de uma perspectiva sistêmica. Ao ser integrado a um sistema no qual a análise das partes e suas interações possibilita uma compreensão abrangente, torna-se possível identificar tanto os fatores internos quanto externos que têm o potencial de impactar a operação do sistema ou da instituição como um todo.

De acordo com Martins (2021), os processos desempenham um papel abrangente em todas as áreas das organizações, conectando-se de forma integrada aos níveis estratégico, tático e operacional. Em contrapartida, Rummler e Brache (1994) categorizam os processos em uma organização da seguinte maneira:

- a) Processos de clientes: São aqueles que resultam em produtos ou serviços que são recebidos por clientes externos à organização.
- b) Processos administrativos: Refletem a geração de produtos que são invisíveis para os clientes externos, mas são fundamentais para a gestão eficaz dos negócios.
- c) Processos de gerenciamento: Compreendem as decisões que os gerentes devem tomar para apoiar os processos de negócios, abrangendo aspectos como o estabelecimento de metas, o planejamento diário, o feedback de desempenho, recompensas e alocação de recursos.

Dentro desse contexto, é essencial compreender e mapear minuciosamente cada um desses tipos de processos, reconhecendo sua importância como elos essenciais para o êxito de toda a operação acadêmica. É aqui que a modelagem de processos emerge como uma técnica relevante para descrever, visualizar e analisar os processos de uma organização. Ela proporciona clareza sobre como um processo é executado, identificando suas entradas, atividades, fluxos de informações, tomadas de decisão, saídas e os responsáveis por cada etapa.

A modelagem de processos visa criar um modelo que mapeia cada etapa do processo,





[...] a modelagem de processos pode ser caracterizada como um conjunto de atividades necessárias para identificar, analisar e propor modificações para a melhoria no desenvolvimento dos processos de uma instituição, dentre estas uma IES. (CARVALHO, 2021, p. 27).

A modelagem serve para validar o projeto, testando suas reações sob diversas condições para certificar que seu funcionamento atenderá aos requisitos globais estabelecidos – qualidade, performance, custo, durabilidade etc.

Para que se efetive o processo de transformação com entregas de qualidade ao cliente de uma organização, é preciso identificar os processos por meio de ferramentas e técnicas mapeando os processos de entrada e saída. Todo o mapeamento do processo tem como objetivo ter uma saída útil, eficiente e que entregue o que se propõe. No entanto, precisa se ressaltar que o resultado da saída de um processo está ligada não somente ao fluxo mas, ao fato de que os processos estão interligados e sofrem interferências constantes durante a execução.

No mapeamento de processos já estabelecidos a premissa fundamental é entender o contexto e a natureza do negócio, observar, descrever, fotografar, ferramentas utilizadas na operação e o passo a passo de quem executa para que seja possível identificar as falhas e os processos de melhoria. Envolve atividade de observação. De acordo com Rocha, Barreto e Affonso (2017, p. 77),

[...] Somente por meio de tal mapeamento é possível obter pleno entendimento e domínio do processo, de tal forma que possamos identificar a dinâmica e a razão de eventuais falhas, agir para evitá-las e identificar oportunidades de melhoria.

A análise dos processos mapeados permite a atuação dos responsáveis, no sentido de torná-los mais confiáveis (ou seja, aumentar a probabilidade de não haver falhas nos processos), rápidos e econômicos, o que representa, para as organizações, a possibilidade de obterem vantagens competitivas nas suas atividades e na geração dos seus produtos e serviços.

Ainda nesse sentido, entender que a identificação dos processos e mapeamento deles se apresenta como uma das estratégias para otimizar os resultados de qualquer organização. Em um ambiente volátil e incerto, ofertar um



bom produto, racionalizar custos e realizar investimentos em tecnologia são premissas básicas para ser competitivo. No entanto, essas não são suficientes e tem impulsionado os gestores a entender, mapear e melhorar os processos internos com objetivo evitar retrabalho, o desperdício de recursos tornando-se ágil na entrega de produtos e serviços, ainda mais, quando as inovações surgem todos os dias. A precisão e agilidade pode se tornar um dos fatores de percepção de valor para o cliente.

A partir da compreensão dos conceitos de processo e de modelagem, é possível afirmar que a aplicação dessa ferramenta no planejamento de um curso de graduação em uma Instituição de Ensino Superior se apresenta como uma importante estratégia, considerando o enfrentamento de ambiente altamente competitivo da educação a distância.

Os cursos de graduação se caracterizam como o produto mais importante das IES e também o mais complexo visto que são diversas as variáveis a serem analisadas e que compreendem: ideação quando da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), estudo de mercado, legislação vigente e autorização de oferta, análise de mercado, elaboração de projeto pedagógico do curso (PPC), oferta e captação de estudantes, implantação e gestão do curso até o acompanhamento do egresso.

Desde a ideação até a completa implementação do curso do curso de graduação EaD, um conjunto de atividades, tarefas, subprocessos e processos acadêmicos e administrativos são desenvolvidos. De acordo com Lós e Barbosa (2023), as múltiplas demandas e interações, burocracias, diferentes práticas e entendimentos, tanto no aspecto acadêmico quanto administrativo, torna complexo e desafiador o processo de gestão em uma IES.

Dessa forma, a modelagem de processos se apresenta como uma estratégia que garante maior eficiência e efetividade no planejamento de um curso de graduação. Segundo Carvalho (2021, p. 27), a modelagem de processos visa criar um modelo que mapeia cada etapa de determinado macroprocesso e que “[...] pode



ser caracterizada como um conjunto de atividades necessárias para identificar, analisar e propor modificações para a melhoria no desenvolvimento dos processos de uma instituição, dentre estas uma IES.”.

Destarte, a partir da sistematização dos processos envolvidos e a criação de um modelo no qual estão identificados os processos essenciais, pode-se melhor direcionar a execução de suas atividades. Ainda, é possível assegurar a uniformidade das operações, promovendo a interação entre os participantes, facilitando a comunicação rápida e detectando possíveis desvios que indiquem a necessidade de ajustes.

A adoção da modelagem de modelagem de processos para o planejamento de cursos de graduação requer também, a adoção de um conjunto de boas práticas que garantem o alcance de melhores resultados. Dentre elas elencamos:

- a) mapeamento dos processos acadêmicos: que inicia no planejamento de um curso de graduação a distância identificando detalhadamente todos os processos acadêmicos e administrativos envolvidos, desde a concepção até o acompanhamento dos graduados em suas carreiras;
- b) identificação de gargalos e possibilidades de melhoria: a modelagem de processos, por meio da identificação de etapas e responsáveis, possibilita identificar possíveis gargalos e áreas passíveis de melhoria nos fluxos existentes, visando otimizar a eficiência, reduzindo custos e elevando a qualidade dos serviços educacionais;
- c) padronização e documentação de procedimentos: na modelagem de processos, a partir da definição dos padrões e documentação dos procedimentos para cada etapa do processo acadêmico, garantem a consistência e transparência na execução das atividades;
- d) automação de processos: como possibilidade para potencializar os resultados de um modelo e processos, a implementação de ferramentas de automação simplifica e acelera tarefas repetitivas e burocráticas, liberando recursos para atividades mais estratégicas;



- e) monitoramento e avaliação: a definição de uma modelagem de processos requer também que, posteriormente, se crie sistemas de monitoramento e avaliação que acompanhe o desempenho dos processos ao longo do tempo, identificando desvios e oportunidades de melhoria;
- f) Capacitação da equipe: o envolvimento e a capacitação das equipes acadêmicas e administrativas na modelagem e execução dos processos, é fundamental para que a ferramenta efetivamente melhore os resultados bem como, crie uma cultura de melhoria contínua e colaboração entre as áreas da IES;
- g) atualização constante: a adaptação às mudanças de legislação, tecnológicas e de mercado exige que os processos acadêmicos acompanhem essa evolução, assegurando a relevância e competitividade dos cursos de graduação a distância ao longo do tempo.

Considerando a natureza e complexidade do negócio, da rapidez em que ocorre as mudanças e dos custos de informatização, o “[...] modelo é uma representação completa do processo, que inclui recursos, fluxo de informações, características das instalações e questões financeiras [...]” segundo afirma Souza ([2024?]). A autora afirma, ainda, que a organização tem como objetivo desenhar o fluxo dos processos, fazer um diagrama de processo como apontamento das principais macroatividades ou um mapa de processo que possibilita detalhar as atividades incluindo eventos, regras, resultados, o que possibilita maior precisão do processo no desenho.

Se o mercado é altamente competitivo para IES e, se cada vez mais as IES precisam buscar pela eficiência e pela agilidade na oferta de seus produtos, é mister que os esforços concentrem-se na fluidez dos seus processos de ponta a ponta, sem desperdícios de recursos e retrabalho. Neste sentido, a modelagem se apresenta não apenas como alternativa para eficiência operacional, mas também sustenta a qualidade e dinamicidade na oferta de cursos de graduação EaD possibilitando solidez às IES.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES, especialmente as privadas, antes tidas como templos do saber, não eram identificadas como organizações que ofertam produtos e serviços e que precisavam garantir a satisfação de seus clientes/estudantes. Nos últimos anos, para acompanhar as transformações sociais e econômicas, as IES precisaram rever a gestão acadêmica e administrativa e, também, o direcionamento dos investimentos.

O crescimento dos cursos a distância com valores mais acessíveis, as mudanças advindas da pandemia que possibilitaram aos estudantes experimentar o estudo remoto, além da crise econômica trouxe a necessidade de mudanças para além das habituais como corte de custos, diminuição de investimentos e informatização de serviços.

As estratégias adotadas não se mostraram suficientes, o que levou os gestores a se atentarem para os seus processos acadêmicos e administrativos com vistas à eficiência. Desta forma, identificamos na modelagem de processos, especialmente no planejamento de um curso de graduação a distância, como uma estratégia para detectar os processos chaves, garantindo a unicidade, interatividade e comunicação com todos os envolvidos.

Avançamos no conhecimento compreendendo que a adoção de ferramentas de gestão de processos em Instituição de Ensino Superior contribuem significativamente para sustentabilidade econômica, racionalização de recursos, agilidade e consistência na oferta de produtos e serviços, o que conseqüentemente possibilita percepção de valor ao estudante/cliente.

Por fim, o objetivo deste estudo foi trazer à luz a importância de identificar elementos internos e externos que impactam a IES é fundamental para permitir uma resposta ágil às contingências internas e externas, garantindo uma otimização e



agilidade dos processos que, conseqüentemente, garantirá a satisfação dos clientes/estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luis César G de; GARCIA, Adriana A.; MARTINES, Simone. **Gestão de processos**: melhores resultados e excelência organizacional, 2. ed. São Paulo: Atlas, 2022. E-book. Disponível em: [minhabiblioteca.unilasalle.edu.br](http://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br). Acesso em: 21 out. 2023.

CARVALHO, Mariana Freitas Caniello de. **Metodologia de modelagem de processos BPM acadêmico**: formalização a partir dos procedimentos aplicados no projeto ECI/UFMG. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/37999>. Acesso em: 19 jun. 2022.

DELBANCO, Andrew. The university crisis. **Nation**, v. 314, n. 4, 2022. Disponível em: <https://search.ebscohost.com>. Acesso em: 24 maio 2022.

GRABOWSKI, Gabriel. Expansão da EaD no ensino superior prejudica a qualidade da formação. **CONTEE**, 10 nov. 2023. Disponível em: <https://contee.org.br/expansao-da-ead-no-ensino-superior-prejudica-a-qualidade-da-formacao/#:~:text=Chegamos%20agora%20em%202022%20a,das%20matr%C3%A9culas%20na%20modalidade%20EaD>. Acesso em: 03 jan. 2024.

HAMMER, M. O que é gestão de processos de negócios? In: BROCKE, J. V.; ROSEMANN, M. (org.) **Manual de BPM**: gestão de processo de negócio. Porto Alegre: Bookman, 2013.

LEVINE, Arthur; PELT, Scott Van. **The great upheaval**: higher education's past, present and uncertain future. Baltimore: Johns Hopkins University, 2021.

LÓS, Djalma R. da S.; BARBOSA, Milka A. C. Gestão acadêmica e administrativa no colegiado de curso de graduação: Academic and administrative management in the undergraduate course collegiate. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 253-278, maio-ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2023.e93481>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MARTINS, Leandra Dias Pinto. **Implantação de melhorias de processos no registro acadêmico de uma universidade federal através da técnica BPMN (Business Process Model And Notation)**. 2021. Dissertação (mestrado)



profissional) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/2508>. Acesso em: 8 nov. 2023.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças D. **Administração de Processos**. 6. ed. Grupo GEN, 2019. E-book. Disponível em: [minhabiblioteca.unilasalle.edu.br](http://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br). Acesso em: 21 out. 2023.

RIVERO, Maria Andrea *et al.* Decisiones institucionales estratégicas para la gestión de la educación a distancia en universidades públicas argentinas. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 109-132, maio-agosto 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/85079/51354>. Acesso em: 21 out. 2023.

ROCHA, Henrique M.; BARRETO, Jeanine S.; AFFONSO, Ligia M. F. **Mapeamento e modelagem de processos**. Porto Alegre: Sagah, 2017. *E-book*. Disponível em: [inhabiblioteca.unilasalle.edu.br](http://inhabiblioteca.unilasalle.edu.br). Acesso em: 8 nov. 2023.

RUMMLER, G.; BRACHE, A., **Melhores desempenhos das empresas**. São Paulo, Makron Books, 1994.

SOUZA, Kymberli de. **Modelagem de processos**: o que é, como fazer, dicas e boas práticas! Belo Horizonte: Zeev, [2024]. Disponível em: <https://bit.ly/3v6CsIR>. Acesso em: 10 mar. 2024.



## O DIREITO À EDUCAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

LUONGO, Jocelaine dos Santos<sup>1</sup>

SARMENTO, Dirléia Fanfa<sup>2</sup>

### Resumo

A pesquisa documental, em andamento, tem por objetivo refletir sobre os desafios constantes nos pressupostos dos dispositivos que orientam a ação educativa no cenário brasileiro, a partir dos anos de 1994, para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial. Compõe o *corpus* investigativo documentos nacionais. Resultados preliminares da análise documental indicam que, apesar dos avanços legais e de políticas públicas, o público-alvo da Educação Especial enfrenta desafios múltiplos e complexos na realização de seus direitos, que iniciam na mais tenra idade. Apesar de terem acesso à educação, por meio da inclusão no ensino regular, aspectos tais como carência no acompanhamento pessoal e familiar por equipe multidisciplinar; profissionais da educação sem a devida qualificação para o atendimento das especificidades; dificuldades no acesso a um currículo adaptado e avaliação diferenciada; infraestrutura e recursos incompatíveis com as demandas e necessidades comprometem o desenvolvimento, a aprendizagem e o êxito no decorrer do itinerário formativo. Diante disso, a perspectiva de uma educação inclusiva não se consolida, pois não basta que o público-alvo da Educação Especial seja inserido em classes regulares. É necessário garantir que tenham condições de desenvolver suas potencialidades.

**Palavras-chave:** educação especial; direito à educação; dispositivos legais.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial é “uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência,

---

<sup>1</sup> Jocelaine dos Santos Luongo, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, Brasil, [orcid.org/0009-0002-4354-1811](https://orcid.org/0009-0002-4354-1811), E-mail: [jocelaine.202211004@unilasalle.edu.br](mailto:jocelaine.202211004@unilasalle.edu.br)

<sup>2</sup> Dirléia Fanfa Sarmiento, Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação e coordenadora adjunta deste Curso, da Universidade La Salle. Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa “Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7328-6343>. Email: [dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br](mailto:dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br).





transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, capítulo V, artigo 58, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Diante do exposto, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que tem por função organizar meios e modos para que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido o direito à Educação. Ao se referir ao público-alvo da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) os define como sendo

[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Neste texto, temos como objetivo apresentar algumas reflexões sobre os desafios constantes nos pressupostos dos dispositivos que orientam a ação educativa no cenário brasileiro, a partir de 1994, para efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Investigar os caminhos que o legislador implementou para efetivar o direito à educação do público-alvo da Educação Especial, requer que o pesquisador selecione os que constituirão o seu *corpus investigativo* que possibilite verificar claramente para onde está rumando o direito de todos à educação.

É de relevância considerar não somente a legislação brasileira, mas os atos internacionais que nos orientaram em nossas políticas públicas, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem em Jomtien, na Tailândia, em 1990, onde tem como ponto principal a “educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social (UNESCO, 1990, p. 2). Esta Declaração, o Brasil é país



signatário, destacou transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (ONU, 1990), trouxe mudanças significativas na política e nos documentos nacionais, como potencializar a implementação da Política de Educação Especial, objetivando expandir e melhorar as ações da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

A temática do direito à educação do público-alvo da Educação Especial, envolve questões peculiares a esta matéria e envolve muitas discussões e as opiniões tanto dos legisladores quanto do sistema educacional inclusivo, como a sociedade em geral.

As discussões sobre as pautas vão e voltam, como por exemplo, o “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular” de ensino, que após ter avançado em sua preferência a rede regular, foi pauta de discussão do Plano Nacional de Educação em 2014.

Apesar de terem acesso à educação, por meio da inclusão no ensino regular aspectos tais como carência no acompanhamento pessoal e familiar por equipe multidisciplinar; profissionais da educação sem a devida qualificação para o atendimento das especificidades; dificuldades no acesso a um currículo adaptado e avaliação diferenciada; infraestrutura e recursos incompatíveis com as demandas e necessidades comprometem o desenvolvimento, a aprendizagem e o êxito no decorrer do itinerário formativo.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa documental, em andamento, tem por objetivo refletir sobre os desafios constantes nos pressupostos dos dispositivos que orientam a ação educativa no cenário brasileiro, a partir dos anos de 1994, para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial.



A metodologia utilizada foi pautada nos pressupostos da análise documental de Cellard (2008), que permitiu a análise do processo da evolução da legislação no espaço temporal a partir de 1994 à 2015, com relação ao público-alvo da Educação Especial. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc. bem como de sua gênese até os nossos dias,

Analisamos as diversas temáticas que envolvem a Educação Especial, como Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, definição público-alvo da Educação Especial e a manutenção de um sistema inclusivo, bem como, medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. O *corpus* investigativo está composto pelos dispositivos legais apresentados por meio do quadro 1.

Quadro 1 - Dispositivos legais que constituem o *corpus* investigativo.

Ano	Dispositivos Legais – Nacionais	Referência
1988	Constituição Federal	Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Art. 208, III)
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Art. 54, III)
1994	Política Nacional de Educação Especial (PNEE)	Orienta o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96	Educação especial, pode ser oferecida a educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.



2014	Lei nº 13.005, Plano Nacional de Educação, 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), estimula uma meta para a população de 04 a 17 anos com deficiência.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015	Um sistema educacional inclusivo de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ao apresentar o quadro 1, selecionamos os documentos que elencam as temáticas de atendimento aos alunos do público-alvo preferencialmente na rede regular de ensino e à inclusão escolar, dentro das discussões que ainda nos rodeiam sobre estas temáticas, adequado portanto

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo tem por foco principal os dispositivos legais brasileiros, consideramos que ao iniciar qualquer direito deve-se buscar pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, mesmo que estes dois dispositivos não façam parte da do caminho principal da pesquisa faz-se necessário à sua ciência e o que faz referência para posteriormente chegarmos a Política Nacional de Educação Especial, explicitando nosso interesse no público-alvo da Educação Especial.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promove o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, ou seja, onde reconhece o direito à educação, no Capítulo II, Dos Direitos Sociais, em seu artigo 6º, redação dada pela Emenda Constitucional nº 90/2015:

Art.º 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2015)



O Legislador ao explicitar o direito à educação no Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e do Desporto, na Seção I, Da educação, no artigo 205

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A garantia deste direito social, quando explicitado na forma de direito a educação, estendendo-se a todos, sendo dever do Estado e da família, em primeira instância o que não dispensa a participação e a parceria da sociedade, possuindo por objetivo três momentos distintos e que se complementam: pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho.

Na redação do Art. 208, onde estão explicitados os deveres do Estado com a educação, no Inciso “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;”

O Atendimento Educacional Especializado, repete-se novamente no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069 de 1990, no seu Capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no artigo 54,

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:  
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;  
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Avançando nas políticas públicas, no ano de 1994, após amplas discussões a equipe da Secretaria de Educação Especial – SEESP, com a colaboração de dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial Brasileira, conjuntamente com representantes dos Institutos Benjamim Constan e Nacional de Educação de Surdos, e das Organizações Não-Governamentais em Educação Especial, publicam



a Política Nacional de Educação Especial. Neste documento para o presente artigo destacamos o capítulo I que aborda a revisão conceitual dos temas mais usuais para chegar-se a um consenso nacional.

Na revisão conceitual salientamos o conceito de classe comum, devido ao fato de orientar a “integração instrucional”, condicionando o acesso ao ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

A Política Nacional de Educação Especial, orienta de forma diferente ao que dispõe a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), onde direciona para que “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 3)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96, no capítulo V à Educação Especial, em seu Art. 58 “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2013). Ampliando a partir da Lei nº 12.796/2013 a visão de Educação Especial e passa tratar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e determina o oferecimento dos serviços preferencialmente na rede regular de ensino.

É fundamental o aprimoramento da legislação em busca de definições importantes para a Educação Especial, o que acontece significativamente com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que tem como objetivo garantir a inclusão dos “alunos com deficiências,



transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (p. 8) nas escolas regulares.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (BRASIL, 2008) é um documento que estabelece objetivos e o histórico do processo de inclusão no Brasil. Foi elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, instituída no Brasil no ano de 2008, ao ser entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. O grupo de trabalho era formado por 13 (treze) componentes, sendo 04 (quatro) da Secretaria de Educação Especial e 09(nove) professores atuantes na área de Educação Especial de universidades públicas brasileiras, para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos.

Este documento traz um panorama da Educação Especial no Brasil, estabelecendo objetivos, definido os alunos a serem atendidos pela educação especial e indica suas diretrizes. Essa política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos AEE nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

No conjunto de definições relevantes, vamos enfatizar definição do público-alvo da Educação Especial que possibilitará ter clareza dos alunos que obterão Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino.



Quadro 2 – Definições relevantes

Temática	Definições
Público-alvo da Educação Especial	alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (p. 15)
Deficiência	Alunos que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (p. 15)
Transtornos Globais do Desenvolvimento	Alunos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. (p. 15)
Altas habilidades/superdotação	Alunos demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (p. 15)

Fonte: Elaborado pela autora, extraído da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

É importante analisar este documento na proposta que se refere a inclusão escolar das pessoas com deficiência, havendo uma ênfase na aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No ano de 2014, foi instituído através de Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) um plano que possui vinte metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com atenção para detalhes como a Educação Inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e plano de carreira para professores, bem como a gestão e o financiamento da Educação.

Na meta quatro, faz referência a Educação Especial/Inclusiva, que trata dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.





Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Embora no texto final da presente lei, esteja o atendimento “preferencialmente” dos alunos do público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, em sua proposta inicial apresentada ao Congresso Nacional possuía a seguinte redação, no ano de 2010 “universalização do atendimento escolar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”

Esta redação inicial levou a embates políticos que trouxeram em pauta novamente a inclusão escolar. Segundo Almeida (2022)

Colocadas em pauta essas contradições, o texto apresentado para a meta 4 se torna polêmico no que diz respeito ao acesso das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao ensino regular ou “preferencialmente” a este ensino, e quanto à oferta do serviço de Educação Especial por meio do AEE em classes, escolas ou centros especializados paralelos ao ofertado nas classes comuns das escolas regulares.

Neste sentido, uma das possibilidades para esse enfrentamento seria a construção de um sistema educacional inclusivo, que articulasse ensino comum regular e o AEE na Educação Básica, e que se tome como referência o AEE em caráter complementar e/ou suplementar ao ensino ministrado nas classes comuns das escolas regulares, não substitutivo ao primeiro nem minimizado em relação ao que se apresenta no ensino comum regular. (ALMEIDA, 2022, p. 43)

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 06 de junho de 2015, (Estatuto da Pessoa com Deficiência), garante que a Educação no Art. 27. “constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características,



interesses e necessidades de aprendizagem.”, além de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando a sua cidadania.

Destacamos ainda, no Art. 28, o estabelecimento do Estado na incumbência de assegurar que sejam adotadas,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:  
V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;(BRASIL, Art. 28, Inciso V)

A pessoa com deficiência, se constitui ao longo da vida, perpassando pelo sistema de ensino, que precisa ser inclusivo, garantindo seus direitos, possibilitando a sua aprendizagem de forma que se constitua como um cidadão, consciente do cumprimento de seus deveres, somente assim teremos uma sociedade justa e solidária, capaz de nos permitir um mundo melhor, onde todos tem acesso as políticas sociais assegurados pelo Estado, a Família e a Sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos da ação educativa desde 1994, para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial, possibilita reflexão das conquistas através dos dispositivos que o legislador percebe a necessidade de implementação, bem como, permite perceber os desafios a executar para garantir que tenham condições de desenvolver sua potencialidade e viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Resultados preliminares da análise documental indicam que, apesar dos avanços legais e de políticas públicas, o público-alvo da Educação Especial enfrenta desafios múltiplos e complexos na realização de seus direitos, que iniciam na mais tenra idade. Apesar de terem acesso à educação, por meio da inclusão no ensino



regular, aspectos tais como carência no acompanhamento pessoal e familiar por equipe multidisciplinar; profissionais da educação sem a devida qualificação para o atendimento das especificidades; dificuldades no acesso a um currículo adaptado e avaliação diferenciada; infraestrutura e recursos incompatíveis com as demandas e necessidades comprometem o desenvolvimento, a aprendizagem e o êxito no decorrer do itinerário formativo. Diante disso, a perspectiva de uma educação inclusiva não se consolida, pois não basta que o público-alvo da Educação Especial seja inserido em classes regulares. É necessário garantir que tenham condições de desenvolver suas potencialidades.

A implementação do direito à educação do público-alvo da Educação Especial, demanda um olhar atento a esta população, que precisa ser atendida em suas especificidades, procurando ofertar na rede regular de ensino, preferencialmente, as possibilidades de desenvolver suas habilidades e potencialidades, através de políticas públicas construídas com a escuta e real necessidade de atendê-los respeitando o sentido de pertencimento a sociedade.

Ressalta-se que apesar de terem acesso à educação, por meio da inclusão no ensino regular, aspectos tais como carência no acompanhamento pessoal e familiar por equipe multidisciplinar; profissionais da educação sem a devida qualificação para o atendimento das especificidades; dificuldades no acesso a um currículo adaptado e avaliação diferenciada; infraestrutura e recursos incompatíveis com as demandas e necessidades comprometem o desenvolvimento, a aprendizagem e o êxito no decorrer do itinerário formativo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A. M. de. **A Política Nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020.** (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Maringá, 2022.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 10 abr. 2023.

Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm): Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em: 19 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em : [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 19 abr. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

OLIVEIRA, J. D. B. de; BATISTA, C.P. S.; SANTOS, A. O PNE 2014-2024 e o desafio da implantação de um sistema educacional inclusivo. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p 1956-1973, 2017.



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 10 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 10 agos. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos:** o Compromisso de Dakar. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 6 jan. 2017.



## A TEMÁTICA INDÍGENA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: MEMÓRIAS DOCENTES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

CORREA, Marilene Lenz<sup>1</sup>

FERREIRA, Rute Henrique da Silva<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho se insere no campo de estudos de memória social e investiga a história e cultura indígena, no contexto da Educação Básica. Estamos em pleno século XXI, onde achávamos que estaríamos muito evoluídos, mas infelizmente não é nossa realidade, temos toda uma população “esquecida” perante a sociedade, mesmo estando rodeados de tecnologia. Desta forma, este trabalho busca contribuir para reverter este descaso, através da educação, envolvendo professores e alunos. Acredita-se que trabalhar as culturas e as histórias indígenas brasileiras de maneira interdisciplinar e lúdica, com crianças do 5º ano do ensino fundamental I, mostrando possibilidades práticas para desenvolver o tema, pode auxiliar no processo de valorização desses povos. Mas para que estas aulas aconteçam, primeiramente é necessário que saibamos qual o conhecimento dos professores sobre o tema, como eles buscam conhecimento, como são as formações de professores sobre o tema, o que diz a legislação do nosso país, o que são as culturas indígena, o que são as histórias indígenas e como os livros didáticos abordam a temática. Com base em todos estes conhecimentos será possível o planejamento da proposta de trabalho (aulas), interdisciplinares que abordam a temática da pesquisa que irão fazer parte do produto final. Esperamos que a pesquisa possa contribuir para uma reflexão sobre a temática do ensino da cultura dos povos originários na educação básica.

**Palavras Chaves:** Culturas indígena; Histórias indígena; valorização povos indígenas.

---

<sup>1</sup> Marilene Lenz Correa, Unilasalle, Brasil, <https://orcid.org/0009-0008-8644-8549>, e-mail [marilene.200711425@unilasalle.edu.br](mailto:marilene.200711425@unilasalle.edu.br).

<sup>2</sup> Rute Henrique da Silva Ferreira, Unilasalle, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-2782-626X>, e-mail [rute.ferreira@unilasalle.edu.br](mailto:rute.ferreira@unilasalle.edu.br).



## 1 INTRODUÇÃO

Aprendemos desde muito cedo que nosso país foi descoberto em 22 de abril de 1500, há exatos 523 anos atrás. Este conhecimento é ensinado em todas as escolas do país. Aparentemente assim iniciam nossas memórias sobre o Brasil. Essas memórias foram divulgadas durante anos, como se aqui fosse um lugar vazio sem ninguém, nossos donos eram os portugueses, eles acharam essas terras por “acaso”. Só que aqui não era terra de ninguém, viviam milhares de pessoas, com suas famílias, culturas, línguas, costumes, pessoas estas que tinham muito claro seu papel, sua função, suas memórias, que valorizavam cada canto e viviam em harmonia com a natureza, estilo de vida oposto ao dos portugueses. O que causou um grande impacto nos portugueses. Eles não compreendiam como aqueles seres, podiam viver assim? Os portugueses os chamaram de “índios” (assim como Colombo). Igualavam a todos, não respeitaram suas etnias, seus diferentes povos, culturas, etc. Os classificaram como selvagens, que não eram seres humanos e sem almas. Os indígenas, não tinham ganância e não tinham necessidade de juntar bens materiais. Então foram castigados, presos, torturados, transformados em escravos e quando revidaram eram chamados de selvagens, preguiçosos, vagabundos. Tudo para rebaixar a imagem dos indígenas perante a sociedade. Estas são as memórias que nos impuseram e que acabamos difundindo nos livros e filmes.

Para podermos avançar se faz necessário compreender como este processo de desvalorização e invisibilidade começou e se difundiu ao longo da nossa história. Acredita-se que só assim será possível buscar subsídios para reverter esta situação.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em memória social e bens culturais, que busca mostrar como os colonizadores difundiram o descaso e a desumanização dos povos originários brasileiros através do uso de mecanismo da memória e uso da violência simbólica através do poder simbólico.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Memória(s), uma palavra tão simples, aparentemente, mas com inúmeros significados. Todos acreditam que sabem o que é memória, popularmente e simplificada: memória é lembrar-se de algo do passado. Assim, acaba parecendo uma “coisa” sem importância. Mas não o é, a memória influencia a vida de todas as pessoas, por isso faz-se necessário entender o que é memória e qual sua influência, importância (papel), na construção da história e identidade das histórias e culturas indígenas brasileira ensinada nas escolas. Le Goff (1990), nos apresenta uma definição muito pertinente onde coloca que

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletivo, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje. (LE GOFF, 1990, p. 410)

Os povos indígenas brasileiros vêm sofrendo desde o tempo do descobrimento do Brasil, um processo de desvalorização, de desumanização, de invisibilidade, o que Bourdieu (1989), chamaria de poder e violência simbólica, que iniciou a partir da chegada dos portugueses e que se mantém até os dias atuais.

Mas infelizmente as histórias e culturas dos povos indígenas brasileira foi reconstruída, manipulada, enquadrada. Num desejo de aniquilar, inferiorizar, desprezar, todo um povo, numa tentativa de fazer com que eles nunca existiram.

Eles foram forçados a abdicar de suas culturas, tradições, de seus valores e saberes porque eram considerados inferiores, satânicos e bárbaros (ou seja, eram considerados como sinônimo de atraso, o que os impedia de entrar no mundo civilizado, moderno e desenvolvido) e para poderem se tornar gente civilizada, moderna e desenvolvida. Eles foram obrigados a acreditar que a única saída possível para o futuro de seus filhos era esquecer suas tradições e mergulhar no mundo não-indígena sem olhar para trás (BANIWA, 2006, p. 40).





Para compreender como essa situação se constituiu e como se mantém, se faz necessário conhecer um pouco dos conceitos de Bourdieu, de Halbwachs e Pollak, Ricoeur.

Bourdieu (1989), no seu livro, *O poder simbólico*, nos faz enxergar que o poder está em toda parte, e que precisamos estar cientes de sua existência. Precisamos estar atentos aos mínimos detalhes, pois ele acaba muitas vezes passando despercebido pela maioria das pessoas, e ele o chama de “poder invisível”. Só que realmente ele não o é, e está ali impondo pensamentos, ações.

Para que possamos entender isso ele nos apresenta duas sínteses sendo a primeira sobre os sistemas simbólicos:

Os Sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social). (BOURDIEU, 1989, p 9).

Os símbolos são formas de integração social, eles sempre existiram mesmo que não nos demos conta deles e é através deles que chegamos ao consenso acerca do mundo social que querendo ou não, são eles que colocam ordem na sociedade.

Mas infelizmente as produções simbólicas também são usadas como forma de dominação e a classe dominante acaba escolhendo a sua cultura e disseminando como a cultura dominante e “certa”, sobre as demais culturas. O que contribui para que os dominantes permaneçam no poder. Pois desmobilizam as classes dominadas. Esse foi o processo feito pelos colonizadores com os povos originários. Eles não conheciam e nem queriam conhecer, o que os indígenas sabiam, desde o início os menosprezaram como tolos, sem cultura, sem conhecimento, sem história. E impuseram a cultura, a religião, a língua europeia como sendo a única certa.

Essa posição dos colonizadores portugueses está muito bem explicada na segunda síntese de Bourdieu:



A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital económico; têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes *por acréscimo*, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fracção dominada (letrados ou intelectuais e artistas, segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização. (BOURDIEU, 1989, p 12).

Temos que estar atentos para não nos deixar cair nestas armadilhas tão bem planeadas.

Não podemos ser ingênuos que isso só acontece nas classes dominantes. Todos os grupos têm dentro de si seus sistemas simbólicos, o que temos que estar atentos é o que se quer mostrar, ensinar. Para não entrarmos na pedagogia do Oprimido (1987), que o educador Paulo Freire tanto falava. Porque todo sistema simbólico traz consigo suas ideologias, que não podemos nos deixar enganar que elas são auto suficientes, temos que nos policiar para não nos tornarmos aquilo que tentamos combater.

Bourdieu nos alerta para estarmos atentos a:

o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos em forma de uma, illocutionary force, mas que se define numa relação determinada - e por meio desta - entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Temos que estar atentos aos mitos que criamos, pois quando ficamos "cegos" acabamos não vendo o essencial. E a forma de isso não acontecer é pela educação e cultura de um povo. Onde todos têm o direito de falar e de serem ouvidos.



É através da violência simbólica que a legitimação do discurso dominante acontece, e alguns podem pensar que é antiga, que não acontece mais, mas a violência simbólica nos cerca por todos os lados do nosso dia-a-dia. Nas escolas, no comércio, na indústria, na mídia, etc. Onde as ideias, crenças e valores da classe dominante são impostas aos dominados. Segundo Bourdieu, é através da violência simbólica que o poder simbólico se efetua. Um exemplo muito claro disto acontece nos livros didáticos como um todo, mas mais específico quando se trata dos povos indígenas brasileiros. Os livros são distribuídos gratuitamente aos estudantes brasileiros e são usados para formar conceitos, visão de inúmeros povos como se fossem um só, não respeitando as individualidades de cada povo. Estes livros determinam como eles são, vivem, gostam, tudo através dos olhos dos colonizadores; estes povos não são escutados, não tem voz (é preciso ouvir a voz dos dominados, as vozes das memórias subterrâneas como apresenta Pollak (1992), e estes conhecimentos vão se perpetuando em forma de memórias.

Não temos como falarmos de memória sem falarmos do sociólogo francês Maurice Halbwachs que foi um grande estudioso e criador do campo da memória social. Halbwachs fala de memória com tanto entusiasmo que faz com que todos que o leem compreendam a importância da memória nas vidas das pessoas, na sociedade. Ele nos leva a refletir e a pensar de uma maneira que nunca havíamos cogitado. Segundo Halbwachs, “a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (HALBWACHS apud POLLAK, 1992, p. 2). Assim, para compreendermos nossas memórias precisamos entender que existem memórias individuais e memórias coletivas.

A memória individual muitas vezes apoia-se na memória coletiva e em alguns casos se confunde com ela. De certa forma a memória individual não existe, pois nunca estamos sós, mesmos quando estamos sós, porque as memórias que nos



constituem estão sempre conosco, o que nos faz estarmos acompanhados mesmos estando sozinhos. Já a memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas.

De repente podemos nos perguntar, mas o que compreender sobre memórias tem a ver com o tema deste trabalho. Tem tudo a ver com este trabalho, pois tudo que sabemos sobre nossa história, sobre a história e cultura indígena brasileira nos foi transmitida com base nas memórias das pessoas que a viveram. Ou pelo menos deveria ser, o que nos foi ensinado sobre os povos originários, nos foi transmitido e difundido pela memória dos colonizadores, ou seja, memórias emprestadas. Memórias emprestadas, “são memórias que não são nossas, mas de outra pessoa que com base nos seus interesses a divulgam como lhes convém e são passadas de geração a geração” (HALBWACHS, 2006, p. 54).

Paul Ricoeur tem algumas divergências com relação ao conceito de memória coletiva e individual de Halbwachs, mas seu conceito de memória manipulada se aproxima do conceito de memória emprestada de Halbwachs. Memória esta que também foi utilizada para distorcer os fatos ocorridos com os povos originários. Paul Ricoeur nos explica como a memória pode ser manipulada através das ideologias dominantes:

[...] é no nível que a ideologia opera como discurso justificador do poder, da dominação, que se veem mobilizados os recursos de manipulação que a narrativa oferece. A dominação, como vimos, não se limita à coerção física. Até o tirano precisa de uma retórica, de um sofista, para transformar em discurso sua empreitada de sedução e intimidação. Assim, a narrativa imposta se torna o instrumento privilegiado dessa dupla operação. A própria mais valia que a ideologia agrega à crença oferecida pelos governados para correspondem à reivindicação de legitimação levantada pelos governantes apresenta uma textura narrativa: narrativa de fundação, narrativa de glória, e de humilhação alimentam o discurso da lisonja e medo. Torna-se assim possível vincular os abusos expressos da memória aos efeitos de distorção que dependem do nível fenomenal da ideologia. Neste nível aparente a memória imposta está armada por uma história ela mesma “autorizada”, a história oficial, a história aprendida é celebrada publicamente. (RICOEUR, 2007, p. 98)



Como diz o ditado popular: “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura!” Então estas novas memórias não são questionadas só aceitas e passadas adiante.

Pollak (1989) também trata desta questão que reconta a história e ele denomina de memória enquadrada ou enquadramento de memória. Primeiramente Pollak compreende que a memória é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar. Então Pollak nos apresenta o enquadramento de memória, que se assemelha ao conceito de memória emprestada de Halbwachs e de memória manipulada de Ricoeur. Segundo Pollak (1989):

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente O passado em função dos combates do presente e do futuro. (POLLAK, 1989, p. 9-10)

285

Com a compreensão desses conceitos fica mais fácil compreender o que foi feito com a história e cultura indígena brasileira.

Como não conseguiram escravizar ou obrigar os indígenas a trabalhar forçadamente, começaram a criar histórias e difundi-las na população e todos sabemos que “cada conto aumenta um ponto,” espalhando-se muito rápido na população. Os colonizadores foram matando os “selvagens” expulsando-os de suas terras, desmatando, espalhando doenças e principalmente tentando acabar com a identidade dos povos indígenas, pois se se batizassem, passassem a falar português, a trabalhar, esquecessem todas suas memórias e cultura poderiam ser considerados seres humanos (para os colonizadores). Resende (2015) demonstra em várias passagens do seu livro a intenção dos colonizadores em mudar a versão a seu favor.



O projeto colonial português tomava como sua missão converter e civilizar os índios, transformando-os em fiéis e vassallos úteis ao rei de Portugal. Segundo os critérios desta política, os índios, ao adotarem o catolicismo, deveriam abandonar os seus costumes e tradições, considerados inconciliáveis com o modo de vida europeu. Portanto, não se tratava apenas de uma adoção de um novo credo religioso, mas de uma transformação radical em seus próprios modos de vida: para os índios serem integrados à civilização deveriam passar por um processo de “aculturação” que, em tese, forçava-os a abandonar seus costumes e tradições mediante a completa adoção da religião e dos hábitos europeus. (RESENDE, 2015, p. 61)

Assim, na prática o governo nem sempre se preocupou de fato com a “civilização” dos índios, que, muitas vezes, prestavam melhores serviços na condição de “bestas e selvagens”, ameaçando com sua “ferocidade” os contrabandistas, o que contribuiu para reforçar essas imagens sobre a população indígena. (RESENDE, 2015, p. 75)

A ausência de cobiça indígena, elogiada por Jean de Lery, foi na mesma época gravemente criticada quando os nativos se recusaram a trabalhar para o enriquecimento dos colonos e do rei de Portugal. E, por consequência, os índios foram igualmente descritos como indolentes e preguiçosos – e o que antes era uma virtude se transforma então em um sério defeito. (RESENDE, 2015, p. 87)

Assim, os atributos negativos foram recorrentemente usados como pretexto para justificar e até incitar a guerra colonial declarada contra os índios. E o mais grave: ideias que foram reeditadas, amplamente disseminadas e que reproduziram durante todos esses séculos uma visão equivocada das práticas e dos costumes indígenas. Essas imagens distorcidas do universo indígena dão testemunho de quanto preconceito envolve o tema e do evidente desconhecimento sobre o nosso Brasil indígena. (RESENDE, 2015, p. 89)

Só que sabemos que na vida real não funciona assim, lindo e maravilhosos a disseminação era enorme e muitas vezes acabavam não pertencendo a lugar algum, nem aos povos indígenas, nem aos homens “civilizados!” E esta situação gerou um outro problema de identidade, memória e identidade.

A memória é elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 5).



Os povos indígenas sabiam quem eles eram até a chegada dos colonizadores, então passaram a ser chamados e reconhecidos por uma coisa que eles não eram. Eles foram desrespeitados, ficando muitos deles num limbo.

Eles querem que suas identidades sejam reconhecidas e respeitadas:

É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade indígena genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante. De fato, não existe um índio genérico, como já dissemos no início deste livro. Talvez exista no imaginário popular, fruto do preconceito de que índio é tudo igual, servindo para diminuir o valor e a riqueza da diversidade cultural dos povos nativos e originários da América continental. Os povos indígenas são grupos étnicos diversos e diferenciados, da mesma forma que os povos europeus (alemão, italiano, francês, holandês) são diferentes entre si. Seria ofensa dizer que o alemão é igual ao português, da mesma maneira que é ofensa dizer que o povo Yanomami é igual ao Guarani. (BANIWA, 2006, p. 40)

287

A posição dos dominadores é desestabilizar as identidades, pois as memórias e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos (POLLAK, 1992). Tirar a identidade de um grupo faz com que ele enfraqueça. E este era a intenção dos colonizadores:

Os povos indígenas, ao longo dos 500 anos de colonização, foram obrigados, por força da repressão física e cultural, a reprimir e a negar suas culturas e identidades como forma de sobrevivência diante da sociedade colonial que lhes negava qualquer direito e possibilidade de vida própria. Os índios não tinham escolha: ou eram exterminados fisicamente ou deveriam ser extintos por força do chamado processo forçado de integração e assimilação à sociedade nacional. Os índios que sobrevivessem às guerras provocadas e aos massacres planejados e executados deveriam compulsoriamente ser forçados a abdicar de seus modos de vida para viverem iguais aos brancos. No fundo, era obrigá-los a abandonarem suas terras, abrindo caminho para a expansão das fronteiras agrícolas do país. (BANIWA, 2006, p. 41)



### 3 METODOLOGIA

Para desenvolver o projeto de pesquisa, será feita uma pesquisa qualitativa, inicialmente exploratória, seguindo-se de pesquisa de campo, a ser realizada após a aprovação na qualificação. Para dar início ao projeto será realizado um questionário com professores dos anos iniciais do ensino fundamental para identificar como estes trabalham a temática sobre histórias e culturas indígenas, como são suas formações, o que sabem sobre o tema, onde buscam informações; bem como um questionário para alunos do 4º ano, a fim de saber que memórias eles têm sobre os povos originários.

A metodologia aplicada será uma revisão narrativa, onde se discutirá o tema do descaso com os povos originários a fim de compreender como se deu e se dá a desvalorização através do uso do poder simbólico através da violência simbólica sobre os povos originários. Pois é através deste poder e desta violência que as memórias são formadas.

Pois é necessário compreender como se construiu os conceitos de invisibilidade destes povos para poder ir em busca de formas de construir novas memórias que serão difundidas para as novas gerações.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Temos que mudar esta situação que vem se perpetuando desde o “descobrimento” do Brasil, pois escutamos, lemos, assistimos a filmes, propagandas que nos mostram a versão dos colonizadores. Eles contaram a história da maneira que os favorecia. Toda população indígena do nosso país, milhares de pessoas não foram ouvidas e com certeza elas têm uma outra forma de contar a história. E para isso precisamos ouvir, conhecer as memórias subterrâneas (POLLAK), dos marginalizados, das minorias que lá estavam e vivenciaram o que ocorreu. É escutar





a história contada por outra ótica. Precisamos com base nestas falas comparar com os oficiais e assim reconstruir a história e cultura indígena brasileiro.

Para Halbwachs (2006):

É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (p. 34).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir como se deu e se dá a desvalorização e invisibilidade dos povos originários do nosso país para que, a partir destes conhecimentos, se possa pensar em estratégias, ações para ressignificar estas populações.

Acredita-se que só dando voz às memórias subterrâneas, reconstruindo as memórias que foram enquadradas, emprestadas e manipuladas, dando visibilidade com materiais de qualidade é que poderemos criar novas memórias nos professores do ensino fundamental e conseqüentemente na sociedade, começando na escola, casa, bairro, cidade, país, formando assim uma corrente de novas memórias.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

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

BANIWA, Gersem Luciano dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.1-15,1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. **Mundos nativos: culturas e história dos povos indígenas**. 1. ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.



**CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNDO DO TRABALHO: UMA PESQUISA DOCUMENTAL NA FUNDAÇÃO O PÃO DOS POBRES DE SANTO ANTÔNIO**

SILVA, Marília de Moura<sup>1</sup>

BORTOLASO, Ingridi Vargas<sup>2</sup>

**Resumo**

O direito à educação de qualidade é uma garantia de outros direitos essenciais. Este estudo tem como objeto o "Projeto Capacitar para Incluir", administrado pela Sociedade Porvir Científico e apoiado pela Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio. O estudo está fundamentado em autores como Freire (2020), que enfatiza a necessidade de estimular a curiosidade do jovem sem suprimi-la, promovendo autonomia e criticidade para agir como agente transformador. Ainda, Sarmiento e Menegat (2021), reiteram que a educação é um direito básico ao longo da vida. O programa de aprendizagem é uma ferramenta de transformação, especialmente para jovens com deficiência intelectual, fortalecendo sua autonomia, pertencimento e aprendizado visto que busca o desenvolvimento das competências. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar como é possível aprimorar a formação de educadores e gestores educacionais para desenvolver habilidades sociais e elaborar projetos de aprendizagem para jovens com deficiência. Espera-se que isso incentive a inclusão destes jovens no mundo do trabalho, fortalecendo sua participação social ativa como cidadãos plenos de direitos e deveres. A proposta metodológica da pesquisa documental é adequada para responder o objetivo da pesquisa. De acordo com Gil (2002) a pesquisa documental utiliza materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Como possível resultados, vislumbramos a possibilidade de promover a realização de ajustes em programas de aprendizagem, oficinas para o desenvolvimento de soft skills. Ainda se busca o desenvolvimento de projetos por meio de uma construção coletiva junto aos nossos pesquisados.

**Palavras-chave:** aprendizagem; educação; inclusão; jovens; mundo de trabalho.

---

<sup>1</sup> Marília de Moura da Silva, aluna Capes mestranda, Universidade La Salle, Brasil.

<sup>2</sup> Orientadora Professora Dra. Ingridi Vargas Bortolaso, Universidade La Salle, Brasil.



## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma política educacional prioritária no Brasil, mas jovens com deficiência intelectual ainda enfrentam múltiplos obstáculos em sua aprendizagem profissional. A educação personalizada é uma abordagem que pode ajudar a superar esses obstáculos, pois permite adaptar as atividades de ensino e aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno. (KHAN; RAMSEY; KHAN, 2018).

Este estudo documental, realizado na Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio no Projeto Capacitar para Incluir, tem como objetivo da pesquisa visa analisar como é possível aprimorar a formação de educadores e gestores educacionais para desenvolver habilidades sociais e elaborar projetos de aprendizagem para jovens com deficiência.

A pesquisa utilizou a metodologia da pesquisa documental, Gil (2002) que analisou documentos de diversos tipos, como livros, artigos, relatórios e documentos oficiais.

Os resultados prévios da pesquisa mostraram que os principais fatores que influenciam para o desenvolvimento profissional de jovens com deficiência intelectual são:

**Acessibilidade:** jovens com deficiência intelectual precisam de um ambiente acessível para que possam aprender e desenvolver suas habilidades.

**Discriminação:** jovens com deficiência intelectual ainda são vítimas de discriminação no mercado de trabalho.

**Falta de oportunidades:** jovens com deficiência intelectual têm menos oportunidades de acesso à educação profissional e ao emprego.

A pesquisa também mostrou que a educação personalizada pode ajudar a superar esses obstáculos, pois permite adaptar as atividades de ensino e aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno. Pois, é importante



proporcionar aos alunos um sentido de autonomia e controle sobre sua aprendizagem melhorando assim, o envolvimento destes aprendizes com o material do curso.

Os resultados deste estudo podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educativas que promovam a inclusão de jovens com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O direito à educação e a inclusão de jovens com deficiência é um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas ou mentais. No caso de jovens com deficiência, a educação de qualidade é ainda mais importante, pois é essencial para a sua inclusão social e a sua participação no mundo do trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece que todos os adolescentes têm direito à educação, inclusive à educação especial. O ECA também garante que os adolescentes com deficiência devem ter acesso a um ensino inclusivo, que atenda às suas necessidades específicas.

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, defende a ideia de que a educação deve ser um processo de formação de sujeitos autônomos. A autonomia é a capacidade de pensar criticamente e de agir de forma consciente e responsável. (FREIRE, 1996).

Freire argumenta que a educação tradicional, centrada na transmissão de conteúdo, não contribui para a formação de sujeitos autônomos. Essa educação, segundo Freire, é alienante, pois desconsidera a experiência e a subjetividade dos alunos, propondo uma educação dialógica, centrada na interação entre professores e alunos. Nessa educação, os alunos são protagonistas do processo de aprendizagem, e os professores são mediadores desse processo.



A educação personalizada de acordo com Khan, Ramsey e Khan (2023) defende a ideia de que a educação personalizada é uma abordagem promissora para a inclusão de jovens com deficiência. Os autores argumentam que a educação personalizada permite que os alunos aprendam de acordo com suas necessidades e interesses individuais. Isso é importante para jovens com deficiência, que podem ter necessidades específicas de aprendizagem.

A educação personalizada pode ser implementada de diversas formas. Uma forma é através da diferenciação curricular, que consiste em adaptar o currículo às necessidades dos alunos. Outra forma é através da personalização do ensino, que consiste em adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

As necessidades básicas de aprendizagem Sarmiento e Menegat (2021), em seu artigo O direito à educação e as necessidades básicas de aprendizagem: a perspectiva da UNESCO, discutem a importância das necessidades básicas de aprendizagem para a inclusão de jovens com deficiência.

Os autores argumentam que as necessidades básicas de aprendizagem são as competências essenciais que todos os alunos precisam desenvolver para serem bem-sucedidos na escola e na vida. Essas competências incluem:

- Comunicação: a capacidade de comunicar-se de forma eficaz, tanto verbalmente quanto por escrito.
- Pensamento crítico: a capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva.
- Resolução de problemas: a capacidade de resolver problemas de forma eficaz.
- Criatividade: a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora.
- Trabalho em equipe: a capacidade de trabalhar em equipe de forma eficaz.

Os autores argumentam que as políticas públicas e as práticas educativas devem ser orientadas pelas necessidades básicas de aprendizagem. Isso é importante para garantir que todos os alunos, incluindo os jovens com deficiência, tenham as oportunidades necessárias para aprender e se desenvolver.



A pedagogia da autonomia, a educação personalizada e as necessidades básicas de aprendizagem são alguns dos fundamentos teóricos que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, fundamentando esta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia do texto é a pesquisa documental. Essa metodologia é adequada para responder ao objetivo da pesquisa, que é analisar como é possível aprimorar a formação de educadores e gestores educacionais para desenvolver habilidades sociais e elaborar projetos de aprendizagem para jovens com deficiência.

A pesquisa documental utiliza materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. No caso deste texto, os materiais utilizados foram:

- O projeto "Capacitar para Incluir", que é um programa de aprendizagem para jovens com deficiência intelectual;
- A legislação brasileira sobre educação inclusiva;
- Artigos científicos sobre educação inclusiva;
- Relatos de experiências de educadores e gestores educacionais que atuam com jovens com deficiência.

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, por meio da análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que permite identificar padrões e tendências em um conjunto de dados.

A pesquisa documental é uma metodologia que permite obter dados relevantes para a compreensão de um fenômeno.

A pesquisa documental foi realizada na Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio no Projeto Capacitar para Incluir. O objetivo da pesquisa visa analisar como



é possível aprimorar a formação de educadores e gestores educacionais para desenvolver habilidades sociais e elaborar projetos de aprendizagem para jovens com deficiência.

A pesquisa foi realizada com base na metodologia da pesquisa documental. A pesquisa documental é um método de pesquisa que utiliza documentos como fonte de dados. Os documentos podem ser de diversos tipos, como livros, artigos, relatórios, documentos oficiais, etc. (GIL, 2018).

Os documentos utilizados na pesquisa foram os seguintes:

- Atas de reuniões.
- Pareceres técnicos.
- Documento de registro de acompanhamento e desempenho dos alunos.

Na análise dos dados os documentos foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa. A análise qualitativa é uma abordagem de análise que busca compreender o significado dos dados.

A análise dos dados revelou que a formação de jovens aprendizes com deficiência intelectual deve contemplar os seguintes aspectos:

- Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: jovens com deficiência intelectual precisam desenvolver habilidades socioemocionais, como a comunicação, a resolução de problemas e o trabalho em equipe, para serem bem-sucedidos no mundo do trabalho.
- Compreensão das especificidades do desenvolvimento e aprendizagem de jovens com deficiência: professores e gestores precisam compreender as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem de jovens com deficiência para oferecer uma formação adequada às suas necessidades.
- Elaboração de projetos de aprendizagem adaptados às necessidades: a formação deve ser adaptada às necessidades individuais de cada jovem aprendiz, levando em consideração seu nível de desenvolvimento e aprendizagem.





A pesquisa teve as seguintes limitações:

- A pesquisa foi realizada de forma parcial, pois analisou apenas alguns documentos.
- A pesquisa foi realizada em um contexto específico, o Projeto Capacitar para Incluir.

Com base nos resultados da pesquisa, são feitas as seguintes recomendações:

- Os programas de formação de jovens aprendizes com deficiência intelectual devem incluir conteúdos sobre desenvolvimento socioemocional e habilidades para o trabalho.
- Os professores e gestores que trabalham com jovens aprendizes com deficiência intelectual devem receber formação específica sobre as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas.
- Os programas de formação devem ser adaptados às necessidades individuais de cada jovem aprendiz, levando em consideração seu nível de desenvolvimento e aprendizagem.

A pesquisa documental foi uma importante ferramenta para compreender os principais aspectos que influenciam a formação de jovens aprendizes com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educativas que promovam a inclusão desses jovens no mundo do trabalho.

### **3.1 Com base nos resultados da pesquisa, podemos fazer as seguintes considerações prévias**

Contribuir para o desenvolvimento da autonomia, das competências e da transformação social dos jovens com deficiência intelectual. Com base nas considerações prévias.



A educação personalizada é uma abordagem promissora para promover a inclusão de jovens com deficiência intelectual no mundo do trabalho, proporcionando meios de ajudar a superar os obstáculos que esses jovens enfrentam, como a acessibilidade, a discriminação e a falta de oportunidades.

O governo deve garantir a acessibilidade do ambiente de aprendizagem para jovens com deficiência intelectual.

As empresas devem adotar políticas de não discriminação contra jovens com deficiência intelectual.

As instituições de ensino profissional devem oferecer programas de educação personalizada para jovens com deficiência intelectual.

Ao adaptar as atividades de ensino e aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno, a educação personalizada pode ajudar a superar os obstáculos que esses jovens enfrentam e garantir que eles tenham as mesmas oportunidades de sucesso que os demais jovens.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de qualidade como caminho para a inclusão de jovens com deficiência no mundo do trabalho. A educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas ou mentais.

No caso de jovens com deficiência, a educação de qualidade é ainda mais importante, pois é essencial para a sua inclusão social e a sua participação no mundo do trabalho.

A deficiência é uma condição crônica que pode ter origem em diversos fatores, como genéticos, ambientais ou desconhecidos. Ela pode afetar as habilidades cognitivas, motoras, sensoriais ou de comunicação dos indivíduos.



Os jovens com deficiência enfrentam diversos obstáculos para a sua inclusão no mundo do trabalho. Esses obstáculos podem ser relacionados à falta de acessibilidade, à discriminação e à falta de oportunidades.

A educação de qualidade pode ajudar a superar esses obstáculos, pois:

- Desenvolve as habilidades e competências necessárias para o trabalho: jovens com deficiência precisam desenvolver habilidades e competências específicas para serem bem-sucedidos no mercado de trabalho. A educação de qualidade pode ajudá-los a desenvolver essas habilidades, como comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipe e autonomia.
- Promove a autonomia e a independência: a educação de qualidade ajuda os jovens com deficiência a desenvolver autonomia e independência. Isso é importante para que eles possam participar plenamente da sociedade, inclusive no mercado de trabalho.
- Prepara os jovens para o mundo do trabalho: a educação de qualidade ajuda os jovens com deficiência a se preparar para o mundo do trabalho. Isso pode ser feito através de atividades de formação profissional, estágios e programas de mentoria.

A pesquisa sobre a educação de jovens com deficiência é fundamental para o aprimoramento da formação de educadores e gestores educacionais. Essa pesquisa pode contribuir para a identificação de boas práticas e para o desenvolvimento de novos modelos de educação inclusiva.

A pesquisa sobre a educação de jovens com deficiência é uma área em constante desenvolvimento. É importante que educadores e gestores educacionais estejam sempre atualizados sobre as últimas pesquisas e práticas nessa área.

A educação inclusiva é uma política educacional prioritária no Brasil, mas jovens com deficiência intelectual ainda enfrentam múltiplos obstáculos em sua aprendizagem profissional. Este estudo documental, está sendo realizado na Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio no Projeto Capacitar para Incluir.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente, 2010.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; revisão do texto, Conselho Nacional de Assistência Social e Secretaria Nacional de Assistência Social. 5.ed., Brasília: MDS, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KHAN, Sajid; RAMSEY, Phil; KHAN Majid. Embracing educational transformation: exploring personalised, collaborative and contextualised education through dilemma theory. **Taylor & Francis Online**, p. 1-14, 2023. DOI: 10.1080/14703297.2023.2283614. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2023.2283614>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. O direito à educação e as necessidades básicas de aprendizagem: a perspectiva da UNESCO. Dossiê Práticas educativas emergentes: desafios na contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, 1-21, e4916054, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4916/1186>. Acesso em: 23 ago. 2023.



**PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAS INDÍGENAS: UM PROJETO DE  
TRABALHO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

CARDOSO, Rosana Patricia Mattos da Silva<sup>1</sup>

CASAGRANDE, Cledes Antônio<sup>2</sup>

**Resumo**

Este texto aborda a inclusão das culturas indígenas no contexto escolar em uma proposta de trabalho interdisciplinar. Esta investigação, derivada e parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla, é caracterizada por ser bibliográfica. Ela tem o objetivo de proporcionar reflexões sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar, a partir da criação e aplicação de um projeto interdisciplinar coletivo. São objetivos específicos: a) contextualizar as compreensões sobre o processo educativo; b) proporcionar reflexões sobre as práticas pedagógicas; c) destacar a importância do trabalho interdisciplinar e d) contribuir para o estudo das culturas indígenas no contexto escolar. Os dados desta pesquisa apontam que as práticas pedagógicas, por meio de projetos interdisciplinares, devem pautar-se no diálogo e no reconhecimento de saberes e experiências. Ademais, reconhecer a cultura indígena resgatando nossa ancestralidade faz parte de uma ressignificação das práticas pedagógicas escolares.

**Palavras-chave:** projeto interdisciplinar; cultura indígena; práticas educativas

**1 INTRODUÇÃO**

No Brasil, as culturas indígenas fazem parte de nossa história, e o conhecimento dessa identidade cultural pode favorecer a integração e a convivência das pessoas, possibilitando o desenvolvimento da interculturalidade. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental, podendo ser uma facilitadora desse processo (SWMAYHA, 2021).

---

<sup>1</sup> Rosana Patricia Mattos da Silva Cardoso, Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0009-0008-7683-6046>, [rosana.202310417@unilasalle.edu.br](mailto:rosana.202310417@unilasalle.edu.br).

<sup>2</sup> Cledes Antônio Casagrande, Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-1499-1661>, [cledes.casagrande@unilasalle.edu.br](mailto:cledes.casagrande@unilasalle.edu.br).



Do ponto de vista legal, destaca-se o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014), que visa garantir a inclusão de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares. Esse plano visa também a implementação de ações educacionais, conforme estabelecido nas Leis 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008). A efetivação dessas diretrizes curriculares nacionais é garantida por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. No âmbito dessas ações, o multiculturalismo é uma das temáticas a serem abordadas.

As culturas indígenas estão inseridas na BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e são contempladas no RCC - Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2018). A obrigatoriedade em abordar nossas culturas ancestrais está prevista na educação básica como um pressuposto ao desenvolvimento de competências relacionadas ao respeito às diversidades, reconhecimento de diferentes grupos étnicos e sua representatividade.

Refletindo sobre o desenvolvimento do conhecimento das culturas indígenas e as possibilidades de transformações de visões de mundo ao longo das práticas pedagógicas, esta pesquisa tem o objetivo de proporcionar reflexões sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar. Isso será alcançado a partir da criação e aplicação de um projeto interdisciplinar coletivo. Os objetivos específicos são: a) contextualizar as compreensões sobre o processo educativo; b) proporcionar reflexões sobre as práticas pedagógicas; c) destacar a importância do trabalho interdisciplinar; d) contribuir para o estudo das culturas indígenas no contexto escolar.

Cumprido destacar que, do ponto de vista metodológico, este trabalho é derivado de uma pesquisa em andamento no mestrado em Educação. Por isso, o texto aqui delineado representa uma parte dessa pesquisa, compreendendo a revisão bibliográfica sobre o tema em questão.



Para atingir os objetivos acima mencionados, esta investigação buscou, na literatura existente, contextualizar as compreensões sobre educação, reflexões sobre a práxis educativa, apresentar percepções sobre a estrutura do currículo escolar, resgatar historicamente as culturas indígenas brasileiras e destacar a importância da interculturalidade. Além disso, também busca apresentar a importância do desenvolvimento de projetos de trabalhos interdisciplinares em uma visão de construção coletiva, como veremos na sequência.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação

303

Este tópico apresenta compreensões em educação considerando os aspectos históricos e culturais. Ao longo de nossa história como civilização, o ser humano aprendeu a viver em grupos, criando a socialização e percebendo a necessidade do trabalho coletivo e a obtenção de conhecimentos.

Charlot (2006) afirma que os termos educação e educando articulam-se com a instituição de ensino, que poderia ser também a família ou outro ambiente em que o sujeito interage. Mas se tratando de um processo educacional formal, que ocorre preponderantemente na escola, estamos tratando de uma instituição social submetida a políticas, que apresenta uma estrutura física, burocrática, entre outros elementos.

Determinar o que pode especificar a educação remete-nos ao destaque de Charlot (2006, p. 15):

[...] proponho definir essa especificidade argumentando que, de um lado, a educação é um triplo processo; e, de outro, que educar, educar-se, aprender, ensinar, operam sempre numa tripla articulação. A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular.



Pode-se considerar uma dimensão ou outra, mas as três são indissociáveis. Entretanto, devemos considerar que o sujeito, para passar pelo processo de ensino e aprendizagem, precisa estar aberto e estar mobilizado intelectualmente. Isso ocorre porque “A educação é um triplo processo, que opera em uma tripla articulação, o que, naturalmente, engendra tensões e modos de funcionamento heterogêneos” (CHARLOT, 2006, p.16). O sentido que se dá ao processo educacional vai depender da realidade de cada sujeito que participa desse processo. Por isso, as instituições educacionais apresentam um papel fundamental, pois são ambientes propícios ao desenvolvimento e à formação integral do sujeito enquanto membro de uma sociedade.

Importa destacar que, em nossa sociedade ocidental, a instituição assume um papel fundamental no processo educacional. Ela é estruturada com uma visão padronizada e eurocêntrica em suas práticas e documentos que regem esse processo.

Brandão (2007) destaca que a vida está entrelaçada com a educação, envolvendo aprendizado, conhecimento, ensino e convívio durante todos os momentos de nossas vidas. Sendo assim, não há uma única forma de educação, tampouco um único modelo. Em mundos diversos, há maneiras diferentes de ensinar e de aprender.

A reflexão que se apresenta é que a educação é significativa quando há uma intenção que atende às necessidades do sujeito. Sendo assim, não temos como definir um modelo educacional que atenda a todos. Existe uma educação para cada povo. Entretanto, existem povos que dominam outros povos usando a educação como recurso.

Sobre a relação da educação no convívio com o outro, Pinheiro (2023, p.20) destaca: “A educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos”. Esse recorte remete à valorização do conhecimento que passa dos mais velhos aos mais jovens, uma metodologia que





vem sendo desenvolvida desde os primórdios da humanidade e resgata o caráter da nossa ancestralidade.

Durante o processo educacional, nossa história foi caracterizada por períodos em que um modelo europeu de educação foi imposto em terras sul-americanas, que foram invadidas e exploradas em um processo colonizador. Rufino (2021), que apresenta reflexões sobre a educação no processo colonial, destaca que a educação não pode estar ligada ao processo de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório, seguindo uma única lógica. Ela não deve estar a serviço de um modelo dominante, pois é muito mais ampla do que isso; é o radical da vida, nos marca como seres humanos únicos.

Portanto, é fundamental o resgate e a integração dos conhecimentos e concepções educacionais de nossos povos originários nas instituições educacionais, uma vez que nossa cultura é diversificada e faz parte da construção de nossa identidade. Entretanto, ressignificar o processo educacional nas instituições de ensino é um desafio, pois exige o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e coletivo, envolvendo todos os membros inseridos nesse processo.

## 2.2 Práxis educativa

Serão destacadas as relações teóricas e práticas na educação, bem como o processo de ressignificação das práticas docentes.

Refletir sobre a própria prática remete a uma construção do próprio sujeito. Segundo Tardif (2002), o indivíduo se constitui enquanto sujeito, em grande parte, durante o desenvolvimento de suas práticas profissionais. O cotidiano no aprendizado de uma atividade profissional perpassa grande parte da vida do sujeito que, além de se relacionar com o conteúdo técnico, também mantém uma relação do aprendiz com o profissional mais experiente. Essas relações fazem parte do processo de aprendizagem mútuo.



Entende-se que a educação se configura em diversas dimensões, sendo a prática uma delas. Assim, considera-se a práxis educativa como objeto da pedagogia enquanto ciência, sendo compreendida como a realidade pedagógica a ser investigada. A práxis é ativa, é ela que dá movimento à realidade, tem a capacidade de transformar e ser transformada. Destacamos aqui a práxis educativa, a qual se manifesta em ambientes formais de educação, mas não se limita a eles, pois pode ocorrer também em ambientes familiares, no trabalho, em situações de comunicações sociais e em outras circunstâncias.

A ação teórico-prática da Pedagogia pode ser compreendida como práxis pedagógica. Esse será um exercício do fazer científico da Pedagogia sobre a práxis educativa. Cabe ressaltar que a realidade da prática educativa se faz por meio de ações criativas, intencionais e intuitivas em cada momento de tomada de decisões. Trata-se de um processo de constante movimento a cada instante. As ações necessitam ser planejadas e avaliadas constantemente. Os fundamentos teóricos para essas ações reflexivas precisam fazer parte do cotidiano dessa prática.

[...] o conhecimento prático resulta de uma conjugação de saberes necessários à ação, que se organizam e se reconstróem dialeticamente com o conhecimento teórico, num processo crítico interpretativo que vai se estabelecendo nas relações sujeito-existência (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 67).

A construção do conhecimento de maneira fragmentada não é significativa, pois perde o sentido quando não pode ser aplicada no cotidiano. O conhecimento teórico necessita atender às necessidades pedagógicas reais.

## 2.3 Currículo escolar

Este tópico apresenta uma leitura sobre a construção do currículo escolar considerando alguns movimentos sociais e políticos. Sacristán (1996) entende que, nas instituições escolares, a cultura é construída de maneira singular.



Compreende-se a importância de buscar alternativas para que a educação escolar se constitua em um processo de transformação social. Nesse contexto, Sacristán (1996) destaca que, se não refletirmos sobre a composição cultural do currículo escolar, não teremos condições de propor mudanças para uma resignificação no processo educacional. Ele argumenta que o próprio termo “currículo” está relacionado a um sistema que busca a efetividade através da doutrinação.

A explanação acima remete às discussões encontradas nas reflexões do sociólogo e pensador humanista Aníbal Quijano (2002), que apresenta uma crítica a respeito da construção da sociedade moderna. Segundo o referido autor, a sociedade moderna ocidental foi fundada por uma visão de colonialidade/modernidade/eurocentrada, ou seja, um padrão de poder constituído mundialmente, desde o processo de colonização, que classifica, organiza e constitui pessoas e povos como colonizados (inferiores) e colonizadores (superiores).

Para Quijano (2002), as relações de dominação, estabelecidas durante o período colonial, perduram até os dias atuais, por meio do fenômeno da colonialidade. A colonialidade pode agir em três dimensões. A primeira é a colonialidade do saber, que age marginalizando os sistemas de conhecimento diferentes do sistema ocidental; a segunda é a colonialidade do ser, que inferioriza e invisibiliza modos diferentes de viver. Por fim, a colonialidade do poder, cuja atuação está nas esferas política e econômica, e atua hierarquizando grupos humanos e regiões.

A educação tem o compromisso de se afastar da defesa de desenvolvimento civilizatório que adota uma única lógica de organização. Além disso, não deve estar a serviço de um modelo dominante, pois o seu papel requer uma orientação voltada às necessidades de toda a sociedade, atuando e observando os processos de descolonização (RUFINO, 2021).



Através do exposto, pode-se compreender o quanto o processo educacional contribui para a formação de nossa sociedade e de que são necessárias transformações para haver conscientização e ressignificação de uma história alternativa.

## 2.4 Povos indígenas no Brasil

Destaca-se neste tópico que o processo colonizador do Brasil foi caracterizado pelos interesses econômicos da coroa portuguesa, que buscava explorar as riquezas naturais do nosso país e moldar sua estrutura política. Esse processo passa por diversas abordagens, incluindo a desconsideração dos conhecimentos dos nativos brasileiros, que eram considerados selvagens, sem qualquer organização, crenças e valores. Suas identidades se tornaram invisíveis, visto que os colonizadores se sentiam autorizados a adotar atitudes escravistas ou exterminacionistas (MUNDURUKU, 2012).

Kich (2019) apresenta que, a partir do século XVI, o litoral brasileiro passou a ser visitado pelos navegadores europeus. Na época, a costa brasileira abrigava diversas aldeias indígenas tupi-guarani. As expedições portuguesas e espanholas foram responsáveis por estabelecer povoações permanentes, desencadeando um processo de dominação e conquista, que implicou na escravidão e no aniquilamento de indígenas. Nos séculos XVII e XVIII, os jesuítas tentaram a criação de um Estado Indígena, em que os indígenas eram “aldeados” em missões visando receber uma educação catequizadora, baseada nos pensamentos, valores e costumes europeus.

Nesse período, a maioria dos grupos indígenas eram de origem Guarani, e alguns grupos ancestrais, chamados de Kaingang (de origem Guarani), estavam presentes no processo de reduções. Essas reduções consistiam em um processo educativo buscando a civilização dos povos indígenas através do conhecimento religioso. Após a queda das reduções jesuítas, o povo indígena Kaingang se



expandiu pelo Oeste de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. As duas nações indígenas remanescentes do povo Guarani, que tem atualmente sua pátria no Rio Grande do Sul, são os Mbyá-Guarani e os Kaingang, que possuem 14 Terras Indígenas Kaingang: Cacique Doble, Ligeiro, Ventarra, Carreteiro, Votouro, Monte Caseiros, Serrinha, Nonoai, Rio da Várzea, Iraí, Guarita, Inhocorá, Rio do Índios e Borboleta (KICH,2019).

Desde a chegada dos europeus no território brasileiro, os povos indígenas necessitaram lutar para manter sua própria terra, cultura, religião e costumes. Essa luta envolveu períodos de escravidão e marginalização.

Esse processo se estende até os dias atuais, pois as lutas permanecem, e os povos indígenas ainda necessitam traçar uma batalha em busca de direitos que lhes foram negados e violentados.

## 2.5 Projetos de Trabalho

No contexto escolar atual, existe a necessidade de realizar conexões entre a teoria e a prática. A intenção de que o aluno amplie os conteúdos e as aprendizagens é uma das orientações expressas em uma mudança educativa, bem como a preocupação dos docentes pela adequação de seu trabalho à realidade social e cultural contemporânea (HERNÁNDEZ; VENTURA,1998)

O trabalho desenvolvido por meio de projetos pode ser considerado uma das expressões do processo de conexão dos saberes, relacionando e experimentando o conhecimento de forma prática e relevante.

Os Projetos de Trabalho se baseiam em sua significatividade. Hernández e Ventura (1998) explicam as características dos Projetos de Trabalho em comparação à abordagem conhecida como Centros de Interesses. Pode-se compreender que a escolha dos professores em desenvolver o conhecimento por meio de projetos está relacionada à perspectiva de concretizar uma conexão dos



conhecimentos. A visão do trabalho por projetos tem como principal objetivo ensinar o aluno a aprender, tornando o conhecimento significativo no processo educacional.

## 2.6 Interdisciplinaridade

Neste tópico, será apresentada a importância do trabalho interdisciplinar, destacando Fazenda (1994, p. 85), que afirma que "a sala de aula é um espaço onde a interdisciplinaridade reside". Essa afirmação ressalta a necessidade de viabilizar essa prática, visto que ela é inerente ao cotidiano do contexto escolar.

Nessa perspectiva, uma sala de aula interdisciplinar precisa ser flexível; a autoridade do professor deve ser conquistada, criando um clima de colaboração, satisfação e prazer, e não apenas de obrigatoriedade. A dimensão coletiva é fundamental, em que todos se percebem e, de maneira gradual, tornam-se parceiros, compreendendo que a interdisciplinaridade pode ser aprendida e ensinada de maneira colaborativa.

Em uma perspectiva interdisciplinar, considera-se que ela se manifesta mais no encontro entre os indivíduos do que entre as disciplinas. O processo de ressignificação do conhecimento e da prática precisa ser constante, levando em consideração as experiências e conhecimentos prévios dos participantes nesse processo. Uma característica observada é que o projeto interdisciplinar sugere, em algumas situações, a prática de um docente que já desenvolve uma atitude interdisciplinar e pode influenciar os outros e os grupos (FAZENDA, 1994).

Essa atitude se desenvolve em um movimento de considerar não apenas o conhecimento de uma disciplina, mas tudo em torno dela, verdadeiramente atendendo às necessidades do grupo. Dessa forma, a construção do conhecimento não é finita; ela é ampla, e seus integrantes constroem relações entre as áreas de conhecimento mediante suas próprias reflexões. "A interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação" (FAZENDA, 1994, p. 89). É uma nova tendência emergente da sociedade que apresenta um movimento de relação íntima



entre o conhecimento teórico e suas práticas.

## 2.7 Interculturalidade

Será salientado a relação da interculturalidade no processo educacional, principalmente instalado nas instituições de ensino, em que somos apresentados a uma narrativa histórica a partir de uma perspectiva marcada pelo processo de colonização que deu origem ao Brasil. Nesse sentido, Rufino (2019) destaca a persistência do contínuo colonial atualmente. O processo colonizador introduziu um paradigma hegemônico monocultural e monorracionalista, considerando as sabedorias dos povos invadidos como inferiores e subalternas. Esses povos foram marginalizados, e sua rica cultura ancestral foi invisibilizada. Vale ressaltar que esse processo não foi pacífico, como nos foi ensinado; houve sacrifício físico e cultural de povos originários durante o processo de invasão e dominação.

A proposta é adotar uma nova perspectiva que entrelace esses caminhos do conhecimento, valorizando as origens das práticas dos saberes, suas diversidades e a necessidade de romper com os processos de colonização.

Nesse sentido, Walsh (2005) sugere uma reflexão sobre os processos educacionais, propondo uma visão pedagógica decolonial na interculturalidade crítica. Essa vai além de um simples encontro entre culturas; é caracterizada por ser mais ampla e política. A ideia principal é resgatar o conhecimento ancestral sem descartar o conhecimento já estabelecido como universal, uma busca pelo diálogo e pela horizontalidade entre os saberes.

## 3 METODOLOGIA

Esta investigação se caracteriza por uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão de literatura. Os dados coletados foram obtidos através das leituras de livros, artigos e documentos normativos que regem a educação básica nas esferas federal e



municipal. As demais leituras complementares estão descritas nas referências desta pesquisa. Ademais, importa destacar que se trata de uma parte de uma pesquisa mais ampla, ainda em desenvolvimento, no mestrado em Educação.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Rufino (2021, p. 12) afirma que “A educação é uma esfera de autoconhecimento, responsabilidade, liberdade, esperança e cura”. Considerando que a educação pode permear em diversas visões de mundo, entender a nossa ancestralidade pode fazer parte desta transformação.

De acordo com Pimentel (2012), os povos primitivos são resultados da imaginação ocidental. As ideias sobre sociedade primitiva nos ajudam a pensar a constituição da nossa própria sociedade. O encontro dos europeus com os indígenas foi caracterizado como um encontro com o passado da humanidade. Essa percepção sugeria que os indígenas tivessem a necessidade de evoluir, enquanto os europeus detinham a “chave” para essa evolução.

No entanto, é preciso considerar que os povos colonizados e marginalizados não permaneceram inertes diante das violências causadas pelo colonizador; sempre houve movimentos de luta e resistência. Um dos exemplos de resistência, na contemporaneidade, é o movimento indígena brasileiro, que reivindica os direitos dos povos originários desse país.

Uma das conquistas do movimento foi a inclusão do artigo 231 da Constituição Federal, com a Lei nº11.645/08 (BRASIL, 2008), que estabelece, nas diretrizes e bases da educação nacional, a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Dando continuidade a essa vertente, em 2014 foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE) que, entre outras diretrizes, metas e estratégias, visa garantir a implementação da temática da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Isso é promovido por meio de ações como fóruns, seminários, conselhos escolares, equipes pedagógicas e toda a





comunidade com o objetivo de abordar a diversidade e o multiculturalismo do nosso país.

Tendo em vista as normativas educacionais na educação básica em 2018, foi estabelecida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, A BNCC incorporou nos componentes curriculares a temática indígena como objeto de conhecimento nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O tema multiculturalismo é apresentado como tema transversal, utilizando como parâmetro a diversidade cultural e a educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais do Brasil (BRASIL, 2018).

Refletindo sobre os objetos de conhecimentos e as habilidades que a BNCC apresenta para serem desenvolvidas sobre as culturas indígenas na educação básica, podemos refletir sobre a necessidade de momentos formativos que possam apresentar concepções fora de um sistema eurocêntrico. Essa reflexão busca uma análise decolonizadora, por conta de uma necessidade emergente de libertar a narrativa histórica de uma única perspectiva.

A formação de professores é pauta do PNE, que visa valorizar e possibilitar a formação curricular dos docentes. Isso inclui a formação continuada por meio de programas que atendam às necessidades da educação básica e suas peculiaridades. O Plano apresenta de maneira intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 (BRASIL, 2003) e 11645/08 (BRASIL,2008), da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Estabelecer relações com o saber implica assumir uma perspectiva educativa que atenda à diversidade, proporcionalidade, vivência, reflexões e valorização dos conhecimentos construídos ao longo da história de nossa sociedade. Não se trata apenas de reconhecer, descobrir e tolerar o outro, mas de construir ativamente



processos de intercâmbio que possibilitem a criação de espaços de encontro entre seres e saberes, sentidos e práticas distintas. Assim, pensar em um processo educacional intercultural é trilhar um caminho de diálogo, trocas, compreensão e ressignificação de saberes, um processo contínuo que se constrói na relação com o outro (WALSH, 2005).

O trabalho docente coletivo, interdisciplinar, dialogado e compartilhado nas instituições de ensino, podem proporcionar reflexões significativas para as transformações das práticas educativas, ampliando as visões de mundo no contexto educacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise remete à importância de se refletir sobre os pressupostos normativos na educação. As propostas requerem um olhar através da realidade em que se está inserido. A maneira de se abordar conceitos e conhecimentos pode ressignificar o processo educacional. Discutir e refletir sobre as temáticas expressas nos documentos oficiais de maneira que se construa algo próximo da realidade e efetivamente inclusivo no contexto de diversidade cultural, social e étnica que constitui a sociedade brasileira.

Refletir sobre os saberes pedagógicos a partir das necessidades reais e realizar uma construção de teorias a partir da prática envolve o desenvolvimento de estratégias didáticas e investigativas. Isso auxiliará na constituição de saberes capazes de apoiar a compreensão e/ou transformação da própria prática.

Para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, coletivo e compartilhado, as ações por meio de projetos de trabalho podem proporcionar: a) reflexão sobre os saberes docentes que estão diretamente relacionados com suas práticas pedagógicas; b) o desenvolvimento de um projeto que seja constantemente revisitado, analisado, avaliado em grupo; c) a discussão sobre a diversidade de



conhecimentos e atitudes necessárias para que o projeto possa solucionar os problemas levantados a priori.

Desenvolver um trabalho coletivo que proporcione reflexão e ressignificação da prática docente é um dos grandes desafios do cotidiano escolar, bem como a necessidade de ressignificar a abordagem do conhecimento de nossa cultura ancestral. Um dos caminhos que podemos trilhar é a busca pela vivência, trocas de experiências e conhecimentos, proporcionando espaços de planejamentos e momentos em que possamos avaliar o desenvolvimento do nosso trabalho em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 129–143, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, outubro/2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/ZZZqDf3h5FwNbfCMQ66jPqF/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 01 mar. 2023.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, v. 15, n. 3, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liver Livro Editora, 2004.

BRANDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70 Lda. Lisboa, 1997.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 22 abr. 2023.



BRASIL. **Lei nº 11.114/05, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.247/06, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e fornece outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** o Conselho Nacional de Educação – CNE. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

CANOAS. **Planos de Estudos:** EMEF David Canabarro. Canoas, 2023.

CANOAS. **Projeto Político Pedagógico:** EMEF David Canabarro. Canoas, 2020.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas.** Canoas, 2018.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 7-18, jan/abr. 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FAZENDA, Ivani C. Arantes; **Interdisciplinaridade:** História Teoria e Pesquisa. Campinas, São Paulo; Papirus, 1994.



LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.** 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FLORES, Cristine Gabriela de Campos. **Educação e espiritualidade: diálogos possíveis desde um pensar latino-americano.** 2021. Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 55–78, 2011.

FREIRE, P.A. **Educação na Cidade.** São Paulo; Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método.** 3. ed. Petrópolis. RJ. Vozes. 1997.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 25-35, 2006.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.). **A pedagogia: Teoria e práticas da antiguidade a nossos dias.** 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro, 2005.

HERNADEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5. ed - Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KICH, Jane (org). **Relatos e retratos: quando as tribos se encontram/Parceiros voluntários de Canoas.**, Canoas: TecnoArte, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRUGER, Andréia. **Qualidade de vida e estilo ativo no envelhecimento.** Porto Alegre, Novo Tempo Editora, 2005



MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade **Ciênc. saúde coletiva**, v. 17, n. 3, Mar 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 03 set. 2023.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Introdução à metodologia da pesquisa científica. *In*: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino (org ). **prefácio Pedro Paulo de Carvalho Rosa**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MENEGAT, Jardelino; RAMOS, Roberto Carlos. Introdução à metodologia da pesquisa científica. *In*: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino (org ). **prefácio Pedro Paulo de Carvalho Rosa**. São Paulo: Editora Dialética, 2021. p.15 - 40.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

PALFREY, J.e GASSER, U. Nascidos na era digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitas. **Revista eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v.12, n. 2 jul. de 2013. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index/reped>. Acesso em: 12/2013.

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça**: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Anibal. **En: Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

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

RUFINO, Luiz. **Vince-demanda: a educação e decolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.



RODRIGUES BRANDÃO, C.; CORREA BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 21/05/2023.

SACRISTÀN, J. Gimeno. **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais**. In: Luiz Eron da Silva (org). Porto Alegre: Sulina, 1996.

SIDI, Pilar de Moraes.; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: . E-ISSN: 1982-5587.

SWMAYHA, R.L.R. Multiculturalismo nas aulas de Educação Física: Um Resgate Cultural Indígena. **Diversidade e Inclusão: em busca de uma Educação para os Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: IDEHP, 2021. Disponível em: [a86da9\\_6b787c0b906142d88c8a1e37f418568e.pdf](a86da9_6b787c0b906142d88c8a1e37f418568e.pdf) (institutoidehp.com). Acesso em 10 out. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis; RJ; Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni, ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre : Penso, 2014.

ZANETTE, M.S. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

WALSH, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo Y Pensamiento**, v. 24, n. 46, p. 39–50. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>. Acesso em: 04 out. 2023.



## O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ABORDAGEM SOBRE O DISPOSITIVOS LEGAIS NACIONAIS

DECKMANN, Iohanna<sup>1</sup>

SARMENTO, Dirléia Fanfa<sup>2</sup>

### Resumo

O texto, decorrente de uma pesquisa documental em andamento, tem por objetivo apresentar reflexões preliminares sobre o direito à educação do público-alvo da Educação Especial, fazendo um recorte no que se refere aos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O *corpus* investigativo, composto por dispositivos legais nacionais, foi analisado considerando-se os pressupostos da análise documental proposta por Cellard. Considerando a Constituição Federal (1988) como o marco inicial, nota-se que a partir da década de 1990 é possível encontrar dispositivos que asseguram o direito à educação do público-alvo da Educação Especial. Contudo, no que se refere àqueles com TEA, ainda que haja avanços, há um longo caminho a ser percorrido para que o preconizado nos dispositivos possa se efetivar.

**Palavras-chave:** direito à educação; público-alvo da educação especial; transtorno do espectro autista.

### 1 INTRODUÇÃO

O direito à educação, assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), reiterado em declarações internacionais (UNESCO, 1990; UNESCO, AÇÃO EDUCATIVA, CONSED, 2001; UNESCO, 2016) e assumidos pelos países signatários da UNESCO tem sido enfatizado cada vez mais.

---

<sup>1</sup> Iohanna Deckmann, Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Ciências Biológicas: Bioquímica. Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-6423-1938>. Email: [iohanna.deckmann@gmail.com](mailto:iohanna.deckmann@gmail.com).

<sup>2</sup> Dirléia Fanfa Sarmento, Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação e coordenadora adjunta deste Curso, da Universidade La Salle. Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa "Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7328-6343>. Email: [dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br](mailto:dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br).





Embora no Brasil existam dispositivos que positivem esse direito, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), dentre outros, ainda existe um caminho desafiador para a efetividade do direito à educação (SARMENTO; MENEGAT; WOLKMER, 2018; SARMENTO; MENEGAT, 2021; SARMENTO; MENEGAT; RAMOS, 2021). Desde os anos 90, diversos dispositivos internacionais e nacionais enfatizam o direito à educação como um direito básico de todo indivíduo, com especial destaque à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que é voltada ao público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, o presente texto tem por objetivo apresentar reflexões preliminares sobre o direito à educação do público-alvo da Educação Especial, fazendo um recorte no que se refere aos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em termos de estrutura, está organizado em uma breve introdução sobre a temática, seguido por um referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e, por fim, considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Embora seja um tema bastante recorrente na área médica-psiquiátrica, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno neuropsiquiátrico que desafia também o meio educacional, uma vez que pode se apresentar como um espectro de sintomas e severidades. As dificuldades centrais das pessoas com diagnóstico envolvem uma menor comunicação e interação social, bem como uma menor flexibilidade a mudanças que pode estar associada a estereotípias (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2013).

O Brasil ainda não possui um levantamento oficial sobre quantas pessoas são afetadas por esse transtorno e, por esse motivo, frequentemente se utilizam dados epidemiológicos obtidos por outros países, como os Estados Unidos, onde se estima



que o TEA afete 1 a cada 36 crianças de até 8 anos de idade (MAENNER *et al.*, 2023). Pode-se imaginar que devido a essa alta prevalência que o TEA traz consigo diversos desafios, tanto nas áreas médico-psiquiátricas (uma vez que não há medicações específicas para os sintomas centrais) quanto para a educação (demandando um preparo maior das famílias, escolas, gestores e educadores), o que implica em um elevado custo econômico e social (ROGGE, JANSSEN, 2019).

Reforça-se aqui que o direito à educação vai muito além do acesso à escolarização. A garantia da inclusão de crianças e adolescentes com TEA, no ensino regular, nem sempre está atrelada ao efetivo aprendizado e ao desenvolvimento de suas competências. Assim, se não ocorre um efetivo aprendizado e se essas competências não são desenvolvidas em sua plenitude, o direito à educação está lhes sendo negado.

O ideário do direito à educação é pautado em dispositivos internacionais e nacionais que defendem tal direito. Uma das organizações a frente desse movimento é a UNESCO, a qual é indutora de políticas educativas em vários países, incluindo-se o Brasil que é signatário (AKKARI, 2017), com o intuito de auxiliar no desenvolvimento pleno de todos os indivíduos.

Desde os anos 90, diversos dispositivos, tais como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a de Dakar (UNESCO, 2001) e a de Incheon (UNESCO, 2016), reiteram que o direito à educação está atrelado à garantia não só de acesso, mas de permanência e desenvolvimento dos estudantes nos espaços de aprendizagem. E, especificamente em relação ao público-alvo da Educação Especial, o movimento inclusivo inicia-se com a Declaração de Salamanca, de 1994 a qual discorre sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), sendo considerado um marco para a educação inclusiva. Nesse sentido, o direito à educação de crianças e adolescentes neurodivergentes emerge como um desafio atual e urgente no cenário educacional brasileiro.

Considerando o exposto, tem-se como justificativa que é importante conhecer e compreender os dispositivos legais brasileiros que se propõem a atender as



demandas desse público específico. A apropriação desses processos é crucial uma vez que a luta por textos legislativos inclusivos e a busca por direitos previstos em lei é constante.

### 3 METODOLOGIA

As reflexões apresentadas são recortes oriundos de uma pesquisa documental (CELLARD, 2014) em andamento, cuja temática investigativa é o direito à educação relativo às crianças e adolescentes com TEA. Propusemos uma análise reflexiva a partir um recorte temporal de dispositivos legais brasileiros atinentes aos direitos pertinentes aos indivíduos com tal Transtorno.

Considerando a presente pesquisa documental (CELLARD, 2014), foram utilizados os sites *Google scholar* (<https://scholar.google.com/>), o site do Planalto (<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>) e o site da UNESCO Brasil (<https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia>) como locais de busca. Os termos de busca foram relativos às leis sobre TEA no Brasil e termos semelhantes.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na incursão analítica, destaca-se que a partir dos termos escolhidos foram encontrados diversos dispositivos legais relativos aos direitos do público-alvo da Educação Especial, porém apenas dois específicos sobre o TEA, a saber: a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e inclui as pessoas com TEA no *rol* de pessoas com deficiência para fins legais (BRASIL, 2012); e a Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), alterando as Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (BRASIL, 1996).



Primeiramente, ressalta-se a necessidade de uma padronização de nomenclaturas, pois os dispositivos legais ao longo dos anos trazem diversas denominações para o que hoje se denomina como “público-alvo da educação especial”. Lopes (2014, p. 741) traz que “a partir da lei 4.024/61, os termos excepcionais, deficientes físicos ou mentais, superdotados, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, aparecem em diferentes documentos”. A autora ainda reforça que

[...] tanto o termo *educação de excepcionais*, contido na primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) quanto **educandos portadores de necessidades especiais** contido na lei nº 9.394/96, apresentam-se de forma generalizada, oportunizando que diversas interpretações, quanto aos destinatários dessas políticas públicas, possam ser inferidas na prática. (LOPES, 2014, p. 742, grifo nosso).

Essas diferentes nomenclaturas e a generalização dos textos refletem o perfil de sociedade presente àquele tempo e também questões de ordem política; Lopes (2014) enfatiza que governos com um alinhamento neoliberal tendem a criar estratégias a fim de eximir o Estado de responsabilidades com cunho mais coletivo, como priorizar escolas de educação especial em vez de dar subsídios para estimular a inclusão de fato na rede pública de ensino.

Além disso, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) - uma ferramenta da Organização Mundial de Saúde (OMS) criada no ano de 2001 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004) – traz ao longo do texto que as deficiências podem ser tanto explicadas por um modelo médico quanto por um modelo social. O primeiro “considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado directamente [sic] pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p. 32), enquanto que o segundo enfatiza que



A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Assim, a solução do problema requer uma acção [sic] social e é da responsabilidade colectiva [sic] da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social. Portanto, é uma questão atitudinal ou ideológica que requer mudanças sociais que, a nível político, se transformam numa questão de direitos humanos. De acordo com este modelo, a incapacidade é uma questão política (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p. 32)

Esse modelo social nos faz refletir que nem todas as necessidades especiais são de fato deficiências, reforçando ainda mais a ideia de que o Estado muitas vezes não cumpre na totalidade a sua função enquanto provedor de recursos que garantam não só o acesso, mas também a permanência e um ensino de qualidade às crianças e adolescentes com TEA.

No âmbito brasileiro, iniciamos nosso percurso pelos textos legislativos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) que define, em seu artigo 208, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda, no artigo 217, define-se que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, [...] o direito [...] à educação [...], além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, [...]. II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, [...] (BRASIL, 1988).

No início dos anos 90, não somente a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) reforça a terminologia de “pessoa com deficiência” ao definir, em seu artigo 5º, que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).



Como também no âmbito nacional se observa que documentos promulgados no mesmo ano, como o Estatuto da Criança e do Adolescente também utilizam a mesma nomenclatura, tanto no artigo 54 quanto no 208:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, [...].  
Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular: II – de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (BRASIL, 1990)

Ainda nos anos 90, é trazido pela primeira vez o conceito inovador (e inclusivo) de “necessidades educacionais especiais” ao longo da Declaração de Salamanca, a qual discorre sobre “princípios, política e prática em Educação Especial”:

326

3. [...] o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.  
4. Educação Especial [...] assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Falando novamente dos dispositivos legais nacionais, em 1996 e em 2001, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), refletem a tendência internacional e passam a utilizar a terminologia “clientela da educação especial” e “portadores de necessidades especiais” (respectivamente):

Art. 58. Entende-se por educação especial, [...], a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996)  
2.2. [...] adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais [...] (BRASIL, 2001).



Ainda, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) vai além, ao definir pela primeira vez em textos legislativos nacionais quem é o público-alvo dessa Política de Educação Especial:

8.2 [...] A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2001).

Seguindo na mesma linha, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, assegura

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Nos anos 2010, inicia-se uma política voltada especificamente para as pessoas com TEA e suas famílias. A Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), garante, nos termos da lei, direitos básicos como “vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer”, “o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde” e também o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, sendo vetado ao gestor escolar recusar a matrícula de aluno com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência (BRASIL, 2012). Essa lei ainda é alterada pela Lei nº 13.977/2020, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Embora sejam em pequeno número, essas políticas direcionadas às



pessoas com TEA tornam um pouco menos desafiadora a busca e a garantia por direitos, especialmente em relação à saúde e educação.

Ainda, corroborando com Lopes (2014), ressalta-se que as terminologias mais atuais, especialmente “alunos com necessidades educacionais especiais” refletem o contexto histórico-social-cultural em que se discutem as políticas voltadas a esse público-alvo e são de extrema relevância “ao apontar para as imprescindíveis mudanças de concepções educacionais, sendo, também, coerente para ratificar o direito de todos estarem na escola” (LOPES, 2014, p. 746).

Sendo assim, expõe-se que a busca pelo direito a educação reflete muito mais a mobilização político-social coletiva de uma sociedade por meio de suas normas legais do que ações isoladas de famílias e núcleos de ensino. Todavia, embora os textos venham se voltando a atender as demandas desse público crescente, há que se considerar que só os dispositivos legais não darão conta de mudar a nossa realidade; é preciso que a sociedade rompa algumas barreiras efetivando a educação e os ambientes inclusivos e legitime essas políticas, impulsionando ainda mais outras mudanças.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto anteriormente, o TEA apresenta-se como um desafio em diversas áreas, especialmente na educação, o que justifica o crescente interesse no assunto e a necessidade de se debater mais e de se estabelecerem políticas públicas que assegurem o direito a educação desse público, não só o acesso, mas também a permanência nos espaços de ensino.

Assim, destacamos que as iniciativas de garantir direitos a essa população específica no Brasil ainda são incipientes, o que dificulta a efetivação do direito a educação. Portanto, é importante revisitar os diversos dispositivos legais no intuito de trazer reflexões acerca do que já foi conquistado e do que ainda precisa ser buscado por essa comunidade.





## REFERÊNCIAS

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, abr. 2017.

<https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao11>

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-937.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2023.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-5 Diagnostic Classification**. In: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. American Psychiatric Association. 2013. Disponível em:

<http://psychiatryonline.org/doi/10.1176/appi.books.9780890425596.x00DiagnosticClassification> Acesso em: 13 junho de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 21 de maio 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014.



BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm) Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm) Acesso em: 21 mai. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p.737–750, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X13355>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355/pdf> Acesso em: 21 de maio 2023.

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR. Surveillance summaries**, Washington, v. 72 n. 2, p. 1–14, 2020. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36952288/>. Acesso em: 6 de ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: Acesso em: 16 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 10 ago. 2023.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e à Educação ao Longo da Vida para todos. Brasília, Unesco, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, Ação Educativa. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> Acesso em: 10 agos. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Lisboa, 2004. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9788531407840\\_por.pdf?sequence=111&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9788531407840_por.pdf?sequence=111&isAllowed=y) Acesso em: 7 de agos. 2023.

ROGGE, N; JANSSEN, J. The Economic Costs of Autism Spectrum Disorder: A Literature Review. **J Autism Dev Disord**, v. 49, p. 2873–2900, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30976961/> Acesso em: 13 jun. 2022.

SARMENTO, D. F; MENEGAT, J.; RAMOS, R. C. A reestruturação curricular de uma rede municipal de ensino, numa perspectiva colaborativa. **Conjecturas**, v. 21, 2021.p. 615-632. Disponível em: <https://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/231> Acesso em: 7 de agos. 2023.

SARMENTO, D.F; MENEGAT, J.. O direito à educação e as necessidades básicas de aprendizagem: a perspectiva da UNESCO. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 15, 2021, p. e4916054-21. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994916>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4916> Acesso em: 7 de agos. 2023.

SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J.; WOLKMER, A. C. Direitos Humanos: uma construção histórica. In: SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J.; WOLKMER, A. C. (org.). **Educação em Direitos Humanos**: dos dispositivos legais às práticas Educativas. Editora Cirkula, Porto Alegre, 2018, p.11-25.



## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: IMPACTOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

THOMAS, Simone Kniphoff<sup>1</sup>

PONTIN, Fabrício<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo tem como tema as práticas de incentivo à leitura literária entre crianças da educação básica. O objetivo desta escrita é ampliar os estudos relacionados às ações educativas presentes no ensino remoto emergencial na educação básica pela abordagem metodológica da fenomenologia, a partir de vivências na biblioteca do Colégio La Salle Canoas e relatórios do aplicativo de leitura Árvore de Livros. Para isso, também se fez necessário olhar para relatos sobre o período pandêmico, seu desenvolvimento e como os educadores contribuíram para que a educação básica se mantivesse presente na vida das crianças, mesmo com as restrições impostas durante o isolamento social para se evitar a disseminação do Coronavírus Covid-19. Apesar de todos os desafios e medos enfrentados, concluímos que esse foi um contexto de reinvenção dos modos de ensinar e aprender na educação básica, fornecendo práticas educativas que também podem ser realizadas no contexto de educação regular. Com os resultados encontrados na pesquisa percebemos um déficit considerável na educação de qualidade no Brasil, devido às dificuldades de acesso aos conteúdos, pois as realidades dos estudantes de escolas públicas e privadas são diferentes, mas também precisamos divulgar as práticas existentes para refletir e transformar nossos contextos escolares, realizando as adaptações necessárias em cada espaço.

**Palavras-chave:** pandemia; Covid-19; educação básica; leitura literária; ensino remoto emergencial.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação e pós-graduada em Gestão Educacional pela Unilasalle. Especialização em Formação do Leitor pela UERGS; A Moderna Educação pela PUCRS; Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares pela UCS. Graduada em Letras pela PUCRS e em Biblioteconomia pela UCS.

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia (Southern Illinois University); Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade LaSalle; Pesquisador no Phenomenology Research Center (State University of New York - Stony Brook)



## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca contribuir para os debates em torno das consequências do período pandêmico e pós-pandêmico para o acesso à educação básica de qualidade no Brasil, focando nas possíveis contribuições das práticas de incentivo à leitura em ambientes digitais. Pois, no período pandêmico, tivemos uma aceleração quanto ao uso de telas, mas não foi por termos mudado a plataforma em que se dá a leitura que os incentivos e acessos aos livros não existiam entre as crianças.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

333

### 2.1 Biblioteca escolar e incentivo à leitura

A biblioteca escolar é a porta de entrada de muitos para a literatura. Por isso, é importante que seja um lugar que acolha os leitores e pensando nisso, historicamente, os bibliotecários acabam por ser os primeiros profissionais a se preocuparem com a literatura para a infância. Conforme argumenta Colomer:

[...] A necessidade de definir critérios para selecionar os livros que se deviam oferecer às crianças, provocou os primeiros estudos sobre literatura infantil e juvenil. [...] As bibliotecárias britânicas e norte-americanas, em primeiro lugar, e as francesas e as do norte da Europa, posteriormente, exerceram influência decisiva para o desenvolvimento das primeiras experiências de difusão da leitura. Seu papel de mulheres cultas e pioneiras no exercício profissional pode ser comparado ao que comumente se atribui às preceptoras britânicas na formação de literatura infantil naquele país. Sua preocupação profissional em favor da leitura se materializou na fundação de bibliotecas infantis experimentais, na criação de instrumentos de animação de leitura, que constituem clássicos da intervenção (como a "hora do conto" ou os guias bibliográficos de leitura) e na produção de uma importante reflexão sobre os critérios de seleção dos livros. (COLOMER, 2003, p. 23-24)



É importante salientar também que como a biblioteca da educação básica atende muitas crianças, o material de maior número ali presente são livros da literatura para as infâncias. Pensar em práticas de incentivo à leitura é refletir sobre as pontes de diálogo entre o mediador de leitura e os estudantes da educação básica. Para encantar leitores é preciso ser leitor e ter em conta a importância dos livros em nossas vidas. Como afirma Marina Colasanti:

Nenhum lobo escondido entre troncos teria me ensinado a lidar com os outros lobos, bem mais famintos, que haveria de encontrar vida afora. Nenhuma fera teria me mostrado a beleza da compaixão. O patinho feio que eu era não teria tido nenhum aceno convincente da possibilidade de transformação. E sem a princesa pálida como a neve deitada no seu esquife de cristal e devolvida à vida por um beijo, quem me diria da força vivificadora do amor? (COLASANTI, 2012, p. 21)

Assim, muitos dos aspectos de relacionamento e humanização, presente no contexto escolar, são vivenciados e debatidos na biblioteca escolar por meio das leituras dos livros literários, dos debates sobre essas obras, das contações de histórias, entre outras atividades conectando leitores a diferentes leituras. Essas ações são importantes para ampliarmos habilidades entre estudantes e educadores sobre nossa compreensão sobre o mundo e sobre nós mesmos.

## 2.2 Momento pandêmico e a educação básica no Brasil

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. Foram 287 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020, considerando escolas públicas e privadas.

Dentro desse cenário, as escolas privadas também sofreram grande impacto, pois devido à crise econômica, muitas famílias tiveram prejuízos financeiros, transferindo as crianças para o ensino público. Além disso, a níveis nacionais o



aumento da evasão escolar e a defasagem ainda maior da educação na modalidade de ensino remoto emergencial foram outros pontos preocupantes deste período.

A evolução no acesso à educação básica observada durante o período do PNE 2014-2024 sofre um sobressalto entre os anos de 2020 e 2021 – reflexo da crise causada pela pandemia de covid-19. O Brasil retrocedeu, na cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade, de 98,0% em 2020 para 95,9% em 2021, o que representa um recuo de cerca de dez anos no indicador, visto que, para 2011, ele foi estimado em 96,1% (Brasil. Inep, 2018). Tal retrocesso coloca o indicador de cobertura em um patamar inferior ao da linha de base do PNE em 2013, quando o índice foi de 96,9%. O contingente de crianças e jovens fora da escola, em 2021, é estimado em cerca de um milhão, o dobro do que havia em 2020. (CONAE, 2024)

A pandemia e o ensino remoto emergencial são muito recentes e ainda não temos o distanciamento necessário para mensurar todos os impactos que esse novo contexto trouxe à sociedade. Entretanto, pesquisas como as descritas no presente trabalho são importantes para evoluirmos as discussões sobre esse tema e quais ações devemos tomar para melhorar o acesso à educação de qualidade por todos, tendo em vista que isso se trata de um direito humano fundamental.

335

### 3 METODOLOGIA

As reflexões aqui apresentadas e relacionadas, utilizando a abordagem metodológica da fenomenologia proposta por Husserl e da pesquisa bibliográfica para embasamento teórico, se propõe a expor e discutir as medidas tomadas no período de ensino remoto emergencial devido à pandemia causada pelo Coronavírus COVID-19.

De forma resumida, o ato de descrever é dizer aquilo que se vê, tentando ser o mais completo possível. Entende-se essa descrição no método a partir da ação como algo singular, colocada entre um processo que considera a completude da situação como inalcançável, mas, ao mesmo tempo, permanentemente buscável. (LOPES; FERREIRA, 2019, p. 223)



A fenomenologia propõe o estudo dos fenômenos compreendendo a ação dentro do seu contexto. Como propõe a citação acima, esse método de estudo busca a completude da descrição desses fenômenos, entretanto se compreende a descrição de algo a partir de múltiplos olhares, múltiplas experiências, mesmo que essa descrição seja inesgotável, propõe um esforço para que seja realizada da melhor e mais ampla forma possível.

Assim, o método nos propõe olhar para o contexto vivenciado, as ações tomadas, os desafios enfrentados e refletir sobre essas questões. Pensar no que foi experienciado no passado para ampliar nossa compreensão do mundo a fim de nos sentirmos mais seguros para o futuro.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em busca de trazer outras vozes para o presente trabalho, procuramos por registros de pesquisas realizadas no momento de retomada ao ensino presencial na educação básica e como foi a experiência daqueles que tiveram suas vidas afetadas pelo ensino remoto emergencial dentro de suas residências. Alguns relatos presente na pesquisa realizada pelo Instituto DataSenado, 2 a 14 de dezembro de 2021, se destacaram e as relacionamos abaixo.

"Foi difícil. Eu trabalho home office e conciliar aula online com o trabalho foi complicado porque não tive apoio do meu esposo, porque ele trabalhou direto na pandemia. Eu tive que adaptar, acordar mais cedo para depois fazer tudo que eu tinha que fazer para entregar no dia e ajudar ela. Agora ela está se desenvolvendo bem, só que não concordo com as aulas online, ao invés de ajudar só prejudicou. O esforço maior foi meu." (Mulher, Grupo Misto 41 a 60 anos – SP)

"Durante a pandemia era só brincadeira, nada de estudo. Para mim foram 2 anos perdidos." (Homem, Grupo Misto 25 a 40 anos – Salvador)

"É estudioso, respeitador, então foi bem no online, mas a parte da interação com os colegas foi complicado. Ele passou de criança para adolescente sem ter um amigo do lado." (Homem, Grupo Misto 41 a 60 anos – Curitiba). (BRASIL, 2022)





O primeiro relato citado acima representa a importância dessa mulher na estrutura e organização familiar, bem como a sobrecarga de tantas mulheres na sociedade. Teóricos da área dos direitos humanos vêm há anos refletindo e debatendo sobre essas questões, um exemplo disso é a afirmação abaixo de Amartya Sen.

There is also much evidence that women's education and literacy tend to reduce the mortality rates of children. The influence works through many channels but perhaps most immediately, it works through the importance that mothers typically attach to the welfare of the children, and the opportunity they have, when their agency is respected and empowered, to influence family decisions in that direction. Similarly, women's empowerment appears to have a strong influence in reducing the much-observed gender-bias in survival (particularly against young girls). (SEN, 2002, p. 5)

337

Historicamente as mulheres são discriminadas na sociedade que via o homem como o provedor do sustento da casa e a mulher como a preceptora dos filhos, responsável pelos cuidados com o lar. Assim, as mulheres não precisavam entender de conhecimentos específicos, pois não estavam inseridas no mercado de trabalho, até mesmo o direito ao voto só se deu através de muita luta para nossas vozes serem ouvidas. Essas questões explicam a preocupação da UNESCO com a educação de mulheres.

5. A Avaliação mostra que algum progresso tem sido alcançado, o que prova que a Educação para Todos constitui meta realista e atingível. Mas é preciso que se reconheça com toda a franqueza que o progresso tem sido desigual e extremamente lento. do início do novo milênio, a Avaliação do Ano de 2000 da EPT mostra o seguinte:

- (i) dos mais de 800 milhões de crianças abaixo de seis anos de idade, menos de terça parte é beneficiada com alguma forma de educação pré-primária;
- (ii) perto de 1 13 milhões de crianças, 60% das quais são meninas, não têm acesso à escola primária;
- (iii) pelo menos 880 milhões de adultos são analfabetos, a maioria mulheres. (UNESCO, 2000, p. 13)



Assim, mesmo que a sociedade já admita a importância de uma educação de qualidade para todos, ainda há muito a se fazer para que essa igualdade de direitos seja exercida. Bem como as diferenças por gênero, também há em nossa sociedade as diferenças de acesso a um ensino de qualidade devido às questões econômicas da família.

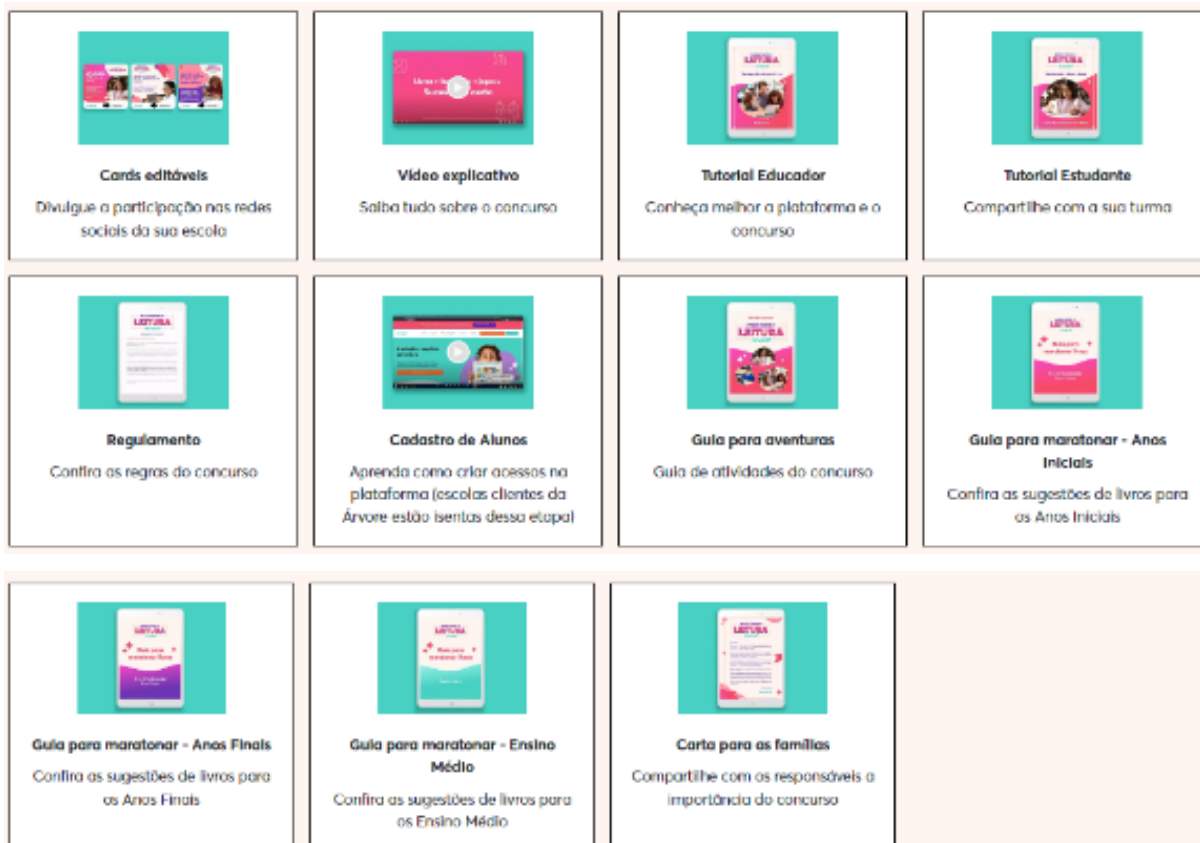
Na pandemia o acesso à uma educação de qualidade apareceu com mais evidência. Famílias que tinham condições de ter um computador em casa com acesso à internet garantiram ao menos que os filhos pudessem consultar as aulas, outras sem esses recursos tiveram de procurar outras formas de manter seus filhos em casa e estudando. Os relatos dos homens acima em que um afirma que no tempo de pandemia foi só brincadeira, bem como sobre a falta de interação com outras crianças demonstram como outras escolas administraram diferente a situação do ensino remoto emergencial.

No momento pandêmico e de retorno ao ensino presencial, tenho como experiência as vivências dentro de escolas particulares na grande Porto Alegre. Essas escolas aderiram à diversas estratégias para manter a qualidade na educação mesmo que à distância, como atuante no setor Biblioteca participei de Drive Thru com empréstimo de livros; Mediação de Histórias por links no Youtube (momentos assíncronos); Contação de histórias em aulas online (momentos síncronos).

Dessa maneira, posso garantir que existiu educação, que não foram dois anos perdidos conforme afirma o responsável na pesquisa citada. Além disso, também destaco as práticas propostas no aplicativo Árvore de Livros, plataforma de incentivo à leitura que algumas redes particulares de ensino assinam e que muitas escolas públicas pelo Brasil também tiveram ou ainda tem acesso:



Imagem 1 – Árvore de livros



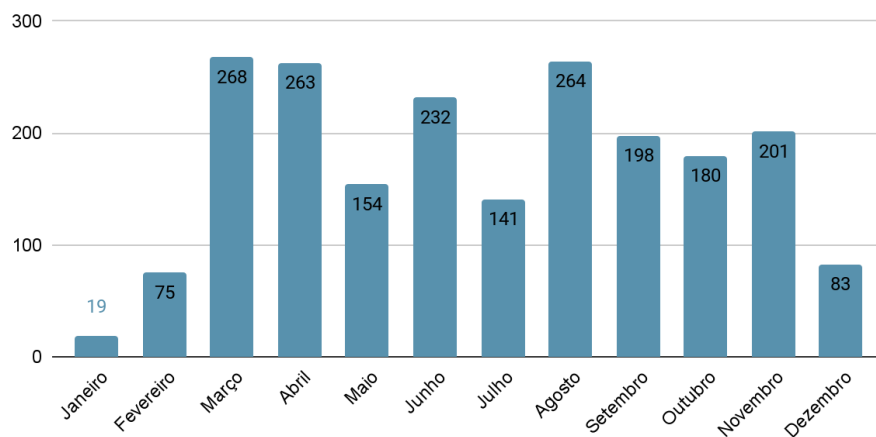
Fonte: Site Árvore de Livros. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/>

No Colégio La Salle Canoas o setor da biblioteca é responsável por auxiliar no acesso à Plataforma Árvore de Livros, ou seja, atuamos como mediadores entre o pessoal responsável pela Plataforma e a comunidade escolar dessa instituição (alunos, pais, funcionários, professores, etc.). Pelos relatórios do aplicativo de leituras Árvore de Livros, obtivemos os seguintes resultados que comprovam que existiu o acesso aos livros no ano de 2021:



Imagem 2 - Acesso aos livros no ano de 2021

2021 - Alunos de E.F. Anos Iniciais que leram algum livro (qualquer %)



Fonte: Árvore de livros (2021)

Algumas atividades seguem sendo relacionadas às tecnologias que nos aproximaram no período pandêmico. Um exemplo disso foi a atividade de incentivo à leitura ministrada pelo atual bibliotecário, Iuri Noimann Hatsek, no Colégio La Salle Canoas com os estudantes de Turno Integral que estão desde a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental no turno regular de ensino na escola.

A proposta tinha como objetivo identificar as preferências dos leitores mesmo que os estudantes não se identificassem como leitores assíduos, apresentando a eles que as narrativas que conhecem pela televisão ou por canais do YouTube assistidos em celulares também se encontram ou foram inspiradas por livros impressos. Abaixo apresento três relações elencadas ao recebermos repostas para as questões: “Qual seu personagem de livro favorito e se pudesse encontrá-lo, o que você perguntaria a ele?”.



Imagem 3 – Pergunta X Personagem

Nº	PERGUNTA AO PERSONAGEM	FOTOGRAFIA COM O PERSONAGEM
1	“ Alice, qual a parte da sua aventura que você sentiu mais medo?” – Eduarda	
2	“Pinocchio, por que você é tão desobediente?” – Bernadete	
3	“Capitão Cueca, eu gosto muito das suas histórias! Você me dá um autógrafo?” – Bernadete	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os três personagens e crianças citadas acima, são exemplos de como as diferentes mídias influenciam nas preferências literárias das crianças, pois todos os personagens citados não estão apenas em livros, mas também em séries, filmes, programas televisivos e canais online. Optamos por não colocar todas as crianças com a qual a atividade foi realizada, por conta da extensão do documento, mas ressaltamos essas como evidência da atividade administrada na biblioteca escolar e que alia diferentes tecnologias para aproximar os estudantes dos livros presentes nesse espaço.



Esse é também um exemplo de como aliar de maneira positiva as diferentes tecnologias, fizemos muito isso no período de ensino remoto emergencial em que tínhamos que trazer a sala de aula para o meio online. De nossas casas propomos diferentes atividades a serem desenvolvidas no espaço domiciliar dos estudantes, tendo em vistas que estes tinham que se manter isolados para conter a disseminação do Coronavírus COVID-19.

Foram as aulas online que incentivaram os estudantes a permanecerem em contato, mesmo que à distância, com seus colegas. Permitindo a interação com diferentes pessoas e não apenas com seus familiares. A arte e a cultura contribuiu para manter a saúde mental em períodos tão difíceis, mas também a educação contribuiu para isso. A retomada ao presencial foi também muito difícil e foi importante que tenha sido gradual, tanto pelas questões de segurança da saúde física com as medidas de higienização e distanciamento, evitando contato físico e aglomeração de pessoas, quanto para a saúde mental das crianças que tinham que novamente se adaptar a outra realidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia exigiu muito dos educadores, estivessem eles em escolas públicas ou particulares. Foi um período em que as diferenças na qualidade de ensino apareceram ainda mais. Mas, também foi um período de muito estudo e apropriação de ferramentas digitais que favorecem o ensino e a aprendizagem. Não foram dois anos perdidos, porém foram anos diferentes, com uma série de dificuldades e medo.

O trabalho de humanização do ensino no meio digital traz um novo cenário para o quadro docente. O medo pelo contágio, a preocupação em permanecer saudável nessa nova rotina, o sentimento de sobrecarga e de precisar dar conta de tudo, a insegurança em sair nas ruas nos momentos em que essa ação era essencial, todas essas questões estavam sempre presentes em nossas vidas. Tudo



o que foi vivido é preciso ser discutido, colocado em diversas perspectivas, para que no futuro possamos ter outros olhares perante os desafios, nos sentirmos mais seguros ao enfrentá-los.

Assim, que não esqueçamos o que adquirimos de conhecimento nesse período cercado por diversas tensões, que sirva de evidência todas as construções proporcionadas no meio da educação básica. Que os aplausos na janela para os profissionais que fazem a diferença na sociedade não tenha sido um momento de gratidão da sociedade em um período isolado do tempo, que o “novo normal” seja vivenciado sem esquecermos nossa história.

## REFERÊNCIAS

343

BRASIL. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Impactos da pandemia na educação no Brasil**. 10/02/2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP: 1999.

COLASANTI, Marina. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Entenda como a pandemia impactou a Educação no Brasil**. 26/10/2021. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>. Acesso em: 17 set. 2023.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

LOPES, L. S., & FERREIRA, A. V. A fenomenologia como possibilidade de método investigativo em pesquisas educacionais. **Movimento-Revista De educação**, v. 10, p. 219-238, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.515>. Acesso em: 30 out. 2023.

PUCHNER, Martin. **O mundo da escrita**: como a literatura transformou a civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEN, Amartya. **Basic Education and Human Security**. Kolkata, 2-4 January 2002. Disponível em: <https://www.itacec.org/afed/document/Education%20and%20Human%20Security.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.





## IMPACTOS DO TRABALHO REMOTO NA VIDA PROFISSIONAL E PESSOAL DE EDUCADORES DA ESCOLA PÚBLICA

MENDES, Tatiana das Chagas Bezerra<sup>1</sup>

MORAES, Ana Flávia de Moraes<sup>2</sup>

### Resumo

O presente estudo buscou analisar os impactos que a pandemia da COVID-19 trouxe para os profissionais da escola pública. Sabe-se que esta categoria possui em seu arcabouço um histórico de lutas por valorização e por uma educação de qualidade. A sociedade com seu novo modo de produção precarizou o trabalhador, na educação, além dessa realidade os professores têm em meio as suas dificuldades, a desigualdade social dos alunos e suas bagagens cultural, social e econômica diversificada. Alcançar a todos esses alunos em meio a uma pandemia passou a ser mais um dos desafios do ato de ensinar. Por determinação do MEC as aulas foram transferidas do presencial para o remoto. Para responder às problemáticas encontradas neste contexto, optou-se pela pesquisa quantitativa realizada por meio de um questionário desenvolvido no *google forms* e enviado via grupos de redes sociais. Foram enviados oitenta e nove convites à docentes da rede pública estadual e municipal, o link do questionário foi enviado a uma pedagoga de uma escola em Manaus, ao todo foram obtidas vinte e nove respostas. Os resultados da pesquisa estão expostos na forma de gráficos e constataram que o ensino remoto foi a melhor decisão na opinião desses educadores apesar de todas as dificuldades vivenciadas, porém 58,6% indagaram a falta de planejamento e citaram a não visibilidade dos menos favorecidos. A urgência com a qual o ensino remoto foi instituído não permitiu que houvesse capacitação aos profissionais, 62,1% afirmaram que não houve capacitação prévia para o trabalho remoto. A pandemia da COVID-19 afetou a vida da população mundial, 53,6% dos respondentes misturaram a rotina de trabalho aos afazeres domésticos e família. Por fim, apesar da sua vida familiar ser totalmente afetada tendo um percentual de 51,7%, tudo se ajustou a esta realidade.

**Palavras-chave:** educação; pandemia; COVID-19; rede pública.

---

1  
2



## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a qualidade de vida no trabalho iniciaram a partir dos anos de 1950 com a abordagem sociotécnica, devido à necessidade de organizar o modo de trabalho e olhar para o trabalhador em sua satisfação e bem-estar (SILVA; OLIVEIRA, 2017). De acordo com Buss e Pellegrini Filho (2007), a saúde do indivíduo está diretamente ligada às suas condições de vida e de trabalho. Em relação ao trabalho docente, os professores têm desenvolvido um trabalho polimorfo (PONTES; ROSTAS, 2020), especialmente a partir da pandemia que gerou uma crise global vista como a pior desde a Segunda Guerra Mundial de acordo com o documento da *International Labour Organization* (ILO) (SOUZA *et al.*, 2021).

Em 2020, o mundo se defrontou com uma doença que modificou o modo de viver e interagir socialmente, chamada de covid-19. Por ser altamente contagiosa, a alternativa vista como mais eficaz pelos governos estaduais e Ministério da Saúde foi o isolamento e distanciamento social, o chamado *lockdown* que afetou a sociedade física e/ou emocionalmente (PONTES; ROSTAS, 2020), política e economicamente. Envolto a este cenário, milhões de alunos ficaram sem aula em mais de 150 países (BRASIL, 2020) de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No Brasil por determinação do Ministério da Educação, as aulas foram suspensas, porém foi autorizado o uso de alternativas mediadas pelo uso de tecnologias da informação e comunicação, o chamado ensino remoto (BRASIL, 2020).

A pandemia da covid-19 evidenciou o *home office* um modo de trabalho já utilizado por algumas pessoas e empresas. Na educação o advento da tecnologia se tornou mais necessário para as aulas remotas, gerando um aceleração neste processo que se fazia de forma gradual, de acordo com Catini (2020) esta questão pode se tornar permanente.



A escola pública, que em suas atividades diárias enfrenta diversos desafios e dificuldades, viu as desigualdades se destacarem com a pandemia. Grande parte dos alunos das escolas públicas não possuem o necessário para sobreviver e, portanto, não têm acesso às tecnologias digitais para acompanhar as aulas remotas. Os professores, de uma hora para outra, tiveram que aprender a articular o trabalho pedagógico ao tecnológico sem formação prévia, como relatam Pontes e Rostas (2020).

Ante a este cenário têm-se algumas interrogativas que serviram de base para o desenvolvimento deste estudo, frente às necessidades geradas pela pandemia da covid-19: os professores possuem todo o aparato tecnológico necessário para o trabalho remoto? Como é a jornada de trabalho em casa tendo que articular família e trabalho? Como se encontra seu estado físico e emocional? A partir destas questões norteadoras delimitou-se como objetivo geral desse estudo: analisar os impactos do trabalho remoto na vida profissional e pessoal dos educadores da escola pública. Estes profissionais, de acordo com Souza *et al.* (2021, p.3) “passaram a trabalhar em tempo integral na própria casa, em situação de trabalho remoto, *home office* ou teletrabalho, expostos às condições de trabalho improvisadas e às jornadas extenuantes.”

Para se alcançar o objetivo geral definido delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: a) investigar as ações desenvolvidas pelos professores para o desempenho de sua função no ensino remoto emergencial; b) examinar sua carga horária de trabalho diário; c) verificar seu estado de saúde físico e mental e seu relacionamento familiar.

Acredita-se que este estudo é de suma importância para a compreensão do papel do professor na sociedade e de quantos desafios esses profissionais enfrentam no desempenho da sua função. Sabe-se que esses profissionais muitas vezes precisam arcar com diversas despesas. Para tanto, compreender como estes profissionais estão trabalhando num momento atípico como este é imprescindível.



## 2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A precarização do trabalho é parte do modo de produção capitalista, modelo este voltado para a vertente econômica a qual abandonou o modelo político de bem-estar social devido a uma crise estrutural que se instaurou em meados dos anos de 1970 (SOUZA, 2021).

Somando-se a isto, o trabalhador se tornou um sujeito passivo, pois a superespecialização do trabalhador presente no modo de produção anterior passou a gerar a ideia forjada de mão de obra multifuncional, por vezes sendo estes profissionais menos remunerados. A crise estrutural mundial que tirou direitos do trabalhador, abolindo ideias similares ao Estado de bem-estar dantes existentes, enfatizou o lucro com a constituição do capitalismo neoliberal que, mesmo com os avanços na área social a partir da Constituição de 1988, trouxe retrocessos (SOUZA, 2021).

Mesmo com inúmeros avanços tecnológicos, o principal objetivo do modo de produção continua sendo a obtenção de lucro a qualquer custo, ocasionando a perda da razão social do trabalho (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010). Como estes autores exemplificam (2010, p. 2), “a precarização passou a ser um atributo central do trabalho contemporâneo e das novas relações de trabalho, apresentando múltiplas faces e dimensões.”

A precarização do trabalho e do trabalhador possui suas próprias dimensões como citam Franco, Druck, e Seligmann-Silva (2010, p. 231-232) são elas:

vínculos de trabalho e relações contratuais; organização e condições de trabalho; precarização da saúde dos trabalhadores; fragilização do reconhecimento social, da valorização simbólica e do processo de construção das identidades individual e coletiva; e representação e organização coletiva (sindical).



Todas as dimensões citadas se destinam também ao trabalho docente que advém de uma história repleta de lutas e desafios. Como outras categorias profissionais, os professores viram seu trabalho desvalorizado e precarizado ao longo da história.

A atividade laboral dos professores vai muito além do aspecto pedagógico. Ela envolve a capacidade de sentir seus alunos em suas especificidades e encontrar uma forma de fazer com que estes sujeitos aprendam a partir de seus conhecimentos pré-existentes. Isto em si já torna o ato de ensinar um desafio, pois a escola pública possui uma diversidade de alunos. Além disso, o professor precisa de tempo para estudos e pesquisas, buscas por metodologias de ensino, confecção de material pedagógico entre outros afazeres cabíveis a quem trabalha na docência.

349

Os efeitos perversos sob as quais os/as trabalhadores/as das redes estaduais e municipais da educação básica estão inseridos são preocupantes. Eles são contratados de acordo com as necessidades eventuais do poder público e arcando com a transferência de custos e riscos, distintamente do que caracteriza a relação salarial segura presente no setor público, tendo impactos óbvios na saúde e qualidade de vida dos docentes. (MARINHO, 2020)

Contudo, a pandemia da covid-19 se espalhou no início de 2020 como uma crise sanitária mundial. Ela modificou o modo de viver em sociedade e gerou, além das muitas mortes e sequelas associadas ao vírus, diversas doenças psicoemocionais (SOUZA, 2021). A pandemia ratificou esse quadro de precarização do trabalho docente, como também enfatizou a questão das desigualdades sociais presentes na escola. Como relatam Pontes e Rostas (2020, p. 284) “a COVID-19 não trouxe a precarização e o adoecimento do trabalhador e sim, tornou-o mais evidente, mostra-se como uma constante e invisível ameaça da qual não temos o controle”.

Diante deste cenário, o MPT (Ministério Público do Trabalho) dispôs intervenções em relação ao trabalho docente, pois a forma como o trabalho remoto foi inserido gerou uma sobrecarga e repercutiu negativamente na vida não só



destes, mas de todos os trabalhadores (BRASIL, 2020). Duas das disposições se referem a capacitação das ferramentas digitais, etiqueta para as aulas remotas e horários de trabalho:

18. OFERECER apoio tecnológico e orientação técnica permanente e/ou capacitar o corpo docente e discente para realização dos trabalhos de forma remota e em plataformas virtuais; a orientação e capacitação das(os) alunas(os) somente poderá ficar a cargo da(o) docente quando não redunde em aumento de sua carga horária de trabalho;

21. ADOPTAR modelos de etiqueta digital em que se oriente alunas(os), responsáveis, supervisoras(es), diretoras(es), com especificação de horários para atendimento virtual da demanda, assegurando os repousos legais, o direito à desconexão do corpo docente e a compatibilidade entre vida familiar e profissional (BRASIL, 2020, p. 6-7)

Essa nota técnica discorre sobre os direitos dos profissionais da educação quanto a saúde e o desenvolvimento do trabalho no novo modelo *home office* a fim de garantir estabilidade física e psicoemocional, além do impacto negativo advindo do trabalho em tempos de pandemia. Pelo desconhecimento acerca do vírus causador da covid-19 (SARS-CoV-2), considerou-se ser o distanciamento social o meio mais eficaz encontrado em meio ao caos mundial. (BRASIL, 2020)

Em contrapartida, a pandemia trouxe alguns ensinamentos que serão levados para a vida, pois tudo o que foi vivido mundialmente trouxe a possibilidade de se repensar, valores, crenças, o modo como se vive e conseqüentemente o modo como se trabalha. Com a pandemia, os docentes enfatizaram algumas capacidades que já fazem parte do seu cotidiano, como a superação de desafios, inovação e criatividade. Suas capacidades mais uma vez foram colocadas à prova, estas são apenas algumas dessas capacidades, outras tiveram que ser aprendidas ou aprofundadas, a exemplo disso cita-se a fluência digital. (MODELSKI, 2021)

### 3 DOCÊNCIA E ENSINO REMOTO

A portaria nº 343 de 17 de março de 2020 instituída pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) trouxe disposições quanto a substituição das aulas presenciais



para o ensino remoto enquanto durar a pandemia da covid-19 (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2020). Portanto, as escolas e os educadores tiveram que implantar os meios necessários para o ensino remoto em caráter de urgência, tendo que se reinventar e se ajustar a nova rotina de trabalho (MODELSKI, 2021).

O ensino remoto não é uma modalidade de ensino, como conceitua Charczuk (2020, p. 5), ele é

[...] uma ação pedagógica na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos.

Trata-se de um acompanhamento em tempo real onde é necessária a presença, através do uso de ferramentas tecnológicas, de professores e alunos no horário destinado ao estudo. Pode-se dizer que é a transferência da sala de aula física para a sala virtual, usando os meios tecnológicos disponíveis.

Há muitas divergências quando se fala em ensino remoto; muitos relutam em aceitar essa forma emergencial de ensino, comparando-o ao ensino EaD, pois este é comparado a um ensino de má qualidade.

Um estudo de Charczuk (2020) revela por meio de coleta de entrevistas, que a falta de interação humana física pesa no processo de ensino-aprendizagem e no saber-fazer docente. A autora relata uma mensagem enviada via aplicativo de mensagens por um aluno de 6 anos, residente no Rio Grande do Sul que diz “[...] sem você, professora, eu não consigo aprender bem. A mãe não é igual a você. Você tem as manias de prô” (CHARCZUK, 2020, p. 8). Nesta fala vê-se a importância da presença da professora e do seu método de ensino. Mesmo havendo interação na sala de aula virtual, a comunicação não é tão eficaz quanto a presença física, não descartando a importância do ensino remoto e as possibilidades de interação virtual.

A exemplo do que foi exposto anteriormente, um aluno de 18 anos da rede pública do Estado do Paraná relatou: “Sinceramente, eu estou achando bem ruim,



pois a comunicação e a interação com os professores são bem difíceis, e é difícil acompanhar o que eles passam pela TV ou pelo computador”. (CHARCZUK, 2020, p. 9)

Esses são alguns exemplos das dificuldades do ensino remoto e da importância da interação presencial, o que é motivo de preocupação para os professores, como sustentar a interação neste novo modelo de ensino? No caso das crianças, há dificuldades em distinguir os papéis de mãe e de professora, pois no ensino remoto elas não aceitam a mãe no papel de professora (CHARCZUK, 2020). Outra situação exposta por Oliveira (2020, s.p.) é que “79% dos alunos dizem ter acesso à internet, no entanto, 46% acessam apenas por celular, o que limita tanto o trabalho do professor como a experiência de aprendizagem dos alunos”. Estas são apenas algumas das situações presentes no modelo de ensino adotado urgentemente.

O ensino/trabalho remoto, apesar de suas dificuldades, pode trazer ensinamentos para a vida, como relata uma professora na pesquisa de Charczuk (2020). Essa professora relata que antes da pandemia era muito acelerada na sala de aula e que o ensino remoto lhe fez parar um pouco, o que lhe deu a possibilidade de repensar o seu modo de ensinar. Outra pesquisa da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) (2020) nos revela que o trabalho remoto não foi feito somente de desafios e desvantagens para os docentes, mas de muito aprendizado profissional e pessoal. Contudo, pode-se dizer que a educação não será mais a mesma (OLIVEIRA, 2020). Todas essas informações e estudos nos dão fundamento para a realização desta pesquisa, com o objetivo de confirmá-las ou não.





## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como aplicada. Como tal, “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

A presente pesquisa também é descritiva, por meio de questionário, se fez um levantamento para verificar como ocorrem tais fatos. A pesquisa descritiva, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 52), “procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos”.

Quanto à abordagem, a pesquisa é quantitativa. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 69), “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” e o método indutivo que analisa as particularidades para se chegar a uma verdade geral (PRODANOV; FREITAS, 2013). Aqui nos propomos a analisar docentes da rede pública de ensino a fim de verificar a veracidade dos fatos e problema encontrado.

O método indutivo é um método de abordagem que como descrito por Prodanov e Freitas (2013, p. 28) é “responsável pela generalização, isto é, partimos de algo particular para uma questão mais ampla”, este método é muito utilizado pelas ciências sociais. A partir da aplicação de questionário buscou-se compreender a realidade vivenciada por estes profissionais durante o trabalho remoto na pandemia da covid-19. Os fatos obtidos por meio de pesquisas e relatos vistos via internet serviram de base para a problematização e busca por respostas que venham a confirmar ou não esses fatos.

O procedimento escolhido para o desenvolvimento deste trabalho é o método estatístico que permite quantificar os dados obtidos. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 38) “as explicações obtidas mediante a utilização do método



estatístico não devem ser consideradas absolutamente verdadeiras, mas portadoras de boa probabilidade de serem verdadeiras.”

Para a coleta de dados foi utilizada a pesquisa de campo que analisa e interpreta os dados obtidos a partir de observação direta extensiva que utiliza questionário na realização da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013). O questionário foi desenvolvido na ferramenta *Google forms* e o link enviado via grupos de redes sociais. Ao todo foram enviados oitenta e nove convites para os professores das redes estadual e municipal, para ingressarem nos grupos e ainda. O total de respondentes foram vinte e nove, que representa 33% como amostra do grupo convidado.

Quanto aos métodos para a análise dos dados coletados utilizou-se da estatística descritiva que organiza, resume e descreve aspectos importantes de um conjunto de características observadas (REIS; REIS, 2002).

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente pesquisa possibilitou analisar os impactos do trabalho remoto na vida profissional e pessoal dos educadores da escola pública. Foi realizada com vinte e nove professores que espontaneamente e pelo critério de acessibilidade se disponibilizaram a responder o questionário, sem identificação individual.

O perfil dos profissionais se apresenta da seguinte forma, 79,3% dos respondentes disseram ser do sexo feminino e 20,7% masculino. A faixa etária mostra que 41,4% estão na faixa dos trinta a quarenta anos de idade, 37,9% na faixa dos 40 a 50 anos, 17,2% têm até 30 anos e uma pequena porcentagem está acima dos 50 anos.

Quanto à escolaridade, a maior parte dos professores respondentes possuem pós-graduação/especialização sendo este percentual de 60,7%, os que possuem somente o ensino superior completo ficou com 17,9% e por fim, ensino superior



incompleto e pós-graduação a nível stricto sensu ambos tiveram 10,7% das respostas marcadas.

A pesquisa foi divulgada em Manaus no estado do Amazonas e os respondentes desse estado somam 69%, outra cidade participante foi Paranaguá no estado do Paraná, sendo estes 31% dos respondentes. Não houve participação de outros estados. A maior parte dos docentes são da rede estadual de ensino, sendo este percentual de 52% e da rede pública municipal 48%. Quanto ao tempo de atuação 37,9% iniciaram a menos de cinco anos no magistério, 31% atuam de dez a vinte anos, 24,1% de cinco a dez anos e uma pequena porcentagem de 7,1% atuam no magistério a mais de vinte anos.

Quanto à justificativa da questão presente no gráfico 1, a maior parte dos professores concordam que o ensino remoto foi uma decisão correta, pois não prejudicou os alunos que devido a pandemia ficariam sem aula, foi uma forma de continuar levando educação mesmo que alguns tenham ficado desassistidos por não terem o material necessário para o ensino remoto, se não houvessem as aulas, o atraso teria sido maior, segundo alguns relatos. Apesar disso um estudo de Bernardo e Maia (2020) relata que 80% dos respondentes da pesquisa avaliam que as aulas presenciais possuem mais qualidade em relação às remotas.

A educação por meio das tecnologias foi acelerada pela pandemia, obrigando os professores a se reinventarem em suas metodologias de acordo com o relato de um (a) professor (a), o que vem de encontro com o que diz Catini (2020) quanto ao aceleração do uso das tecnologias na educação. Alguns outros relatos dizem que foi a forma mais segura para se trabalhar, porém faltou planejamento para atender as necessidades de todos os alunos, o que ocasionou dificuldades na aprendizagem.

A maior parte das respostas destacou a realidade desigual no país. Mesmo que o ensino remoto tenha sido uma ação correta, nem todos tiveram acesso às aulas remotas, seja pela internet ou pela TV, isso distanciou cada vez mais os necessitados, outros ainda expuseram que não basta somente o acesso, mas que



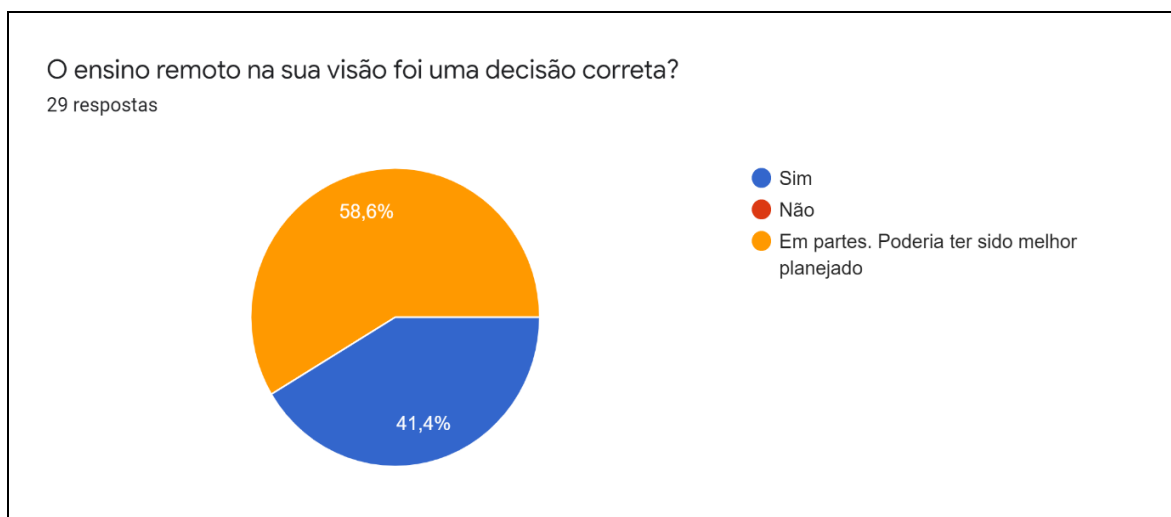
todos sejam atendidos com qualidade. Quanto ao acesso à internet, um estudo de Oliveira (2020) mostra que mesmo dispondo de acesso à internet este é feito em sua grande maioria pelo celular, limitando a experiência desses alunos.

A emergência no emprego do ensino remoto não permitiu o preparo necessário de acordo com um dos respondentes: “a pandemia nos pegou de surpresa. Não havia previsão, planejamento, o ensino remoto se tornou uma obrigação/exigência e não fomos preparados anteriormente com tempo e formação para tal”. A experiência aqui exposta se confirma com o que diz Pontes e Rostas (2020) em seu estudo quanto à falta de preparo dos professores para o uso das mídias digitais para o trabalho.

Um significativo percentual de respostas enfatizara a falta de formação e material. Um(a) professor(a) expõe que principalmente na Educação Infantil houve escassez de material online. Por fim, mesmo com todas essas situações como a falta de planejamento e de avaliação dos impactos que o ensino remoto teria num país como o Brasil, a escolha em continuar as aulas de forma remota foi a melhor decisão para todos os professores que participaram da pesquisa. Com base no estudo de Barcellos, Gomes e Oliveira (2020) um ambiente que combine o Ensino presencial ao *on line* se bem-organizado e estruturado pode produzir bons resultados, e ainda relatam que a forma como as mídias digitais são inseridas no ensino é que fazem a diferença.



Gráfico 1 - O ensino remoto



Fonte: Pesquisa de campo, 2021

No geral, os professores se adaptaram ao trabalho remoto sendo 35,7% destes, porém, outros 35,7% tiveram dificuldades no uso das mídias digitais e outros ainda tiveram algumas necessidades materiais, sendo estes 28,6%. Esse percentual se modificou quando questionado se houve dificuldades no uso das mídias digitais, sendo que o percentual chegou a 65,5%, mas estes logo se ajustaram. 27,6% tiveram dificuldades no uso das mídias. Esses dados são confirmados por Barcellos, Gomes e Oliveira (2020) se tratando de estratégias de ensino intermediadas por tecnologias, as limitações associadas aos professores, sua falta de experiência com tecnologias, bem como as limitações de conectividade, de infraestrutura, faz esse modelo menos promissor.

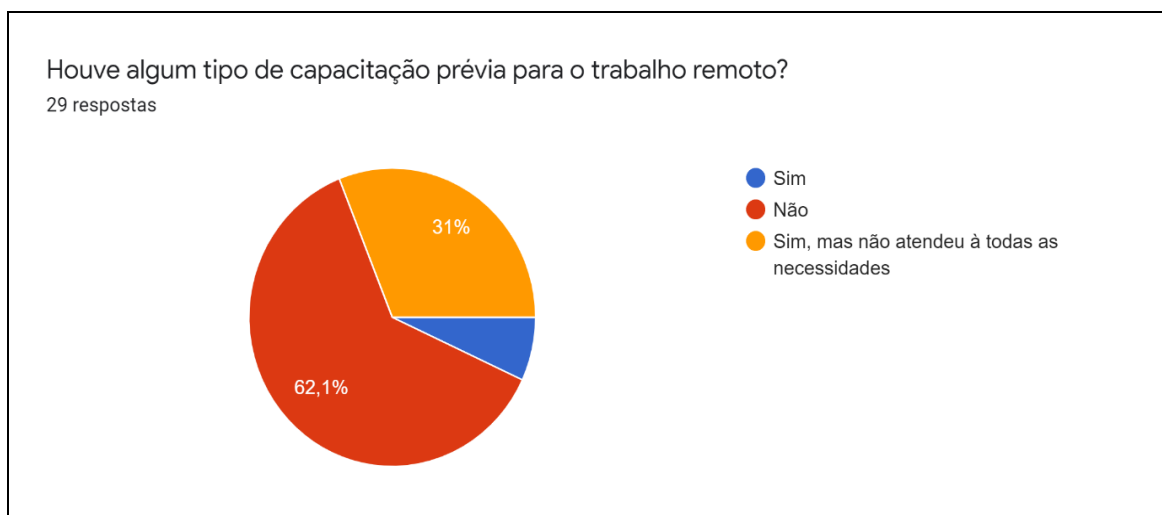
Em relação aos materiais necessários para a execução do trabalho remoto 48,3% dos profissionais tinham parte dos materiais; 27,6% dispunham desses materiais e 24,1% não tinham o que necessitavam para desenvolver seu trabalho de forma remota. Um estudo de Bernardo e Maia (2020, p. 4) mostra que 53,8%, dos trabalhadores da educação “não dispõem de um espaço específico para realização do seu trabalho apesar de possuírem mesa e cadeira. Entretanto, uma parcela



importante (38,2%) avaliou que sua condição ergonômica para a realização do trabalho é excelente”.

Falando agora na adaptação e uso das tecnologias para o ensino remoto, como exposto no gráfico 2, uma parte significativa dos professores não tiveram capacitação prévia para este novo modo de trabalho. Perin, Freitas e Coelho (2021) citam seis competências presentes na literatura para os docentes da era digital, são estes: Literacia digital, informação digital, competência em TIC (tecnologia da informação e comunicação), alfabetização em TIC, competência digital profissional e competência tecnológica didática. Essas competências estão ligadas ao modo de receber e transmitir as informações e professores que não possuem domínio das TIC's não permitem que seus alunos “assumam o próprio processo de aprendizagem” segundo Perin, Freitas e Coelho (2021, p. 7). O saber tecnológico é uma realidade anterior à pandemia da COVID-19, porém o aceleração vivido exigiu dos docentes maior amplitude e ênfase destes saberes.

Gráfico 2 - Capacitação prévia ao trabalho remoto



Fonte: Pesquisa de campo, 2021



Quanto a autonomia docente, os professores em grande parte articularam o conteúdo de sala de aula ao roteiro estabelecido para o ensino remoto, ficando este percentual na casa dos 60,7%. Já 28,6% seguiram somente o estabelecido para o ensino remoto e 10,7% continuaram seu trabalho de sala de aula sem utilizar roteiro para o ensino remoto.

No Amazonas, a exemplo do que poderia ser adotado pelos diferentes estados, desenvolveu por meio da Secretaria de Educação do Estado uma estratégia de ensino, o Programa Aula em Casa, onde os alunos assistem a videoaulas e audioaulas pelos canais de rádio e tv abertos, posteriormente os professores mediam e reforçam os conteúdos ministrados, tem-se também a utilização de outras plataformas digitais que auxiliam as aulas remotas como o app aula em casa, IPTV, *Youtube*, *Facebook* e demais estratégias utilizadas de acordo com a realidade local.

Este modelo de ensino trouxe novas experiências para todos os envolvidos, permitiu novas aprendizagens e agregou valores. Pode-se ver no gráfico 3 que boa parte dos docentes viram a importância das mídias digitais para o ensino, alguns ainda repensaram seu modo de lecionar e outros ainda destacaram a figura do professor e sua valorização.

Gráfico 3 - Experiência levada para o ensino presencial

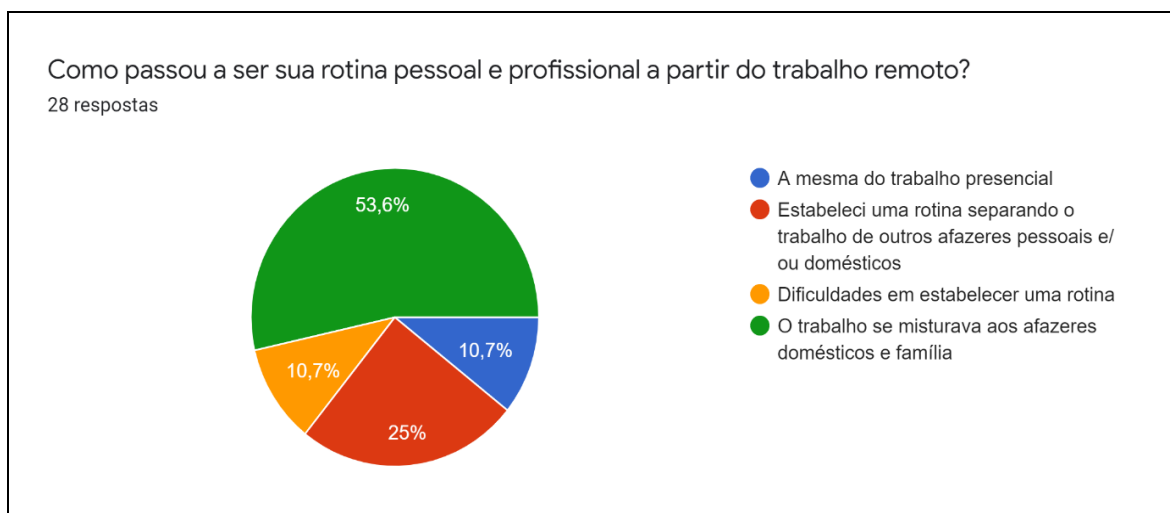


Fonte: Pesquisa de campo, 2021



Os profissionais da educação expuseram que o trabalho se misturava aos afazeres domésticos, sendo estes mais da metade dos respondentes, o que equivale a 53,6% das respostas. 25% conseguiram estabelecer uma rotina separando o trabalho dos outros afazeres pessoais e/ou domésticos. A maior porcentagem aqui encontrada se confirma no estudo de Bernardo e Maia (2020, p. 5) onde um dos pontos negativos encontrados está o “apagamento das fronteiras entre vida familiar e atividade profissional”.

Gráfico 4 - Rotina pessoal e profissional



Fonte: Pesquisa de campo, 2021

A carga horária durante o trabalho remoto para os profissionais que responderam à pesquisa sempre ultrapassava um pouco do horário presencial, ficando essa porcentagem em 39,3%. Para 32,1%, o horário foi o mesmo do trabalho presencial e 28,6% dizem que o horário extrapolava muito em relação ao trabalho presencial. Confrontando os números encontrados com o estudo de Bernardo e Maia (2020, p. 4) verifica-se uma similaridade nos resultados pois mostra que para “59,9% dos/as participantes, o ritmo de trabalho passou a ser mais

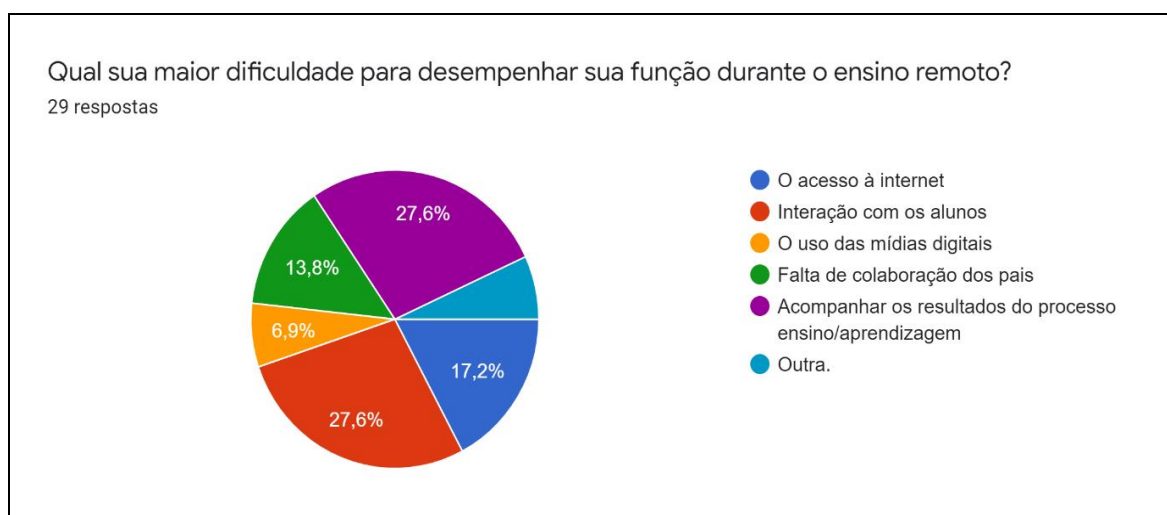




acelerado na modalidade remota. Já 30,2% apontam que passaram a trabalhar num ritmo mais lento, enquanto 9,9% não sentiram mudança no ritmo de trabalho”.

Apesar de o ensino remoto ser uma ação positiva segundo a opinião dos pesquisados, e mesmo com dificuldades estes conseguiram se ajustar a esse novo modo de trabalho, as dificuldades no desempenho da função durante esse período foram muito variadas como exposto no gráfico 5, ficando entre as mais escolhidas as opções, interações com os alunos e acompanhar os resultados do processo ensino/aprendizagem ambos com 27,6% das respostas marcadas.

Gráfico 5 - Dificuldade no desempenho da função

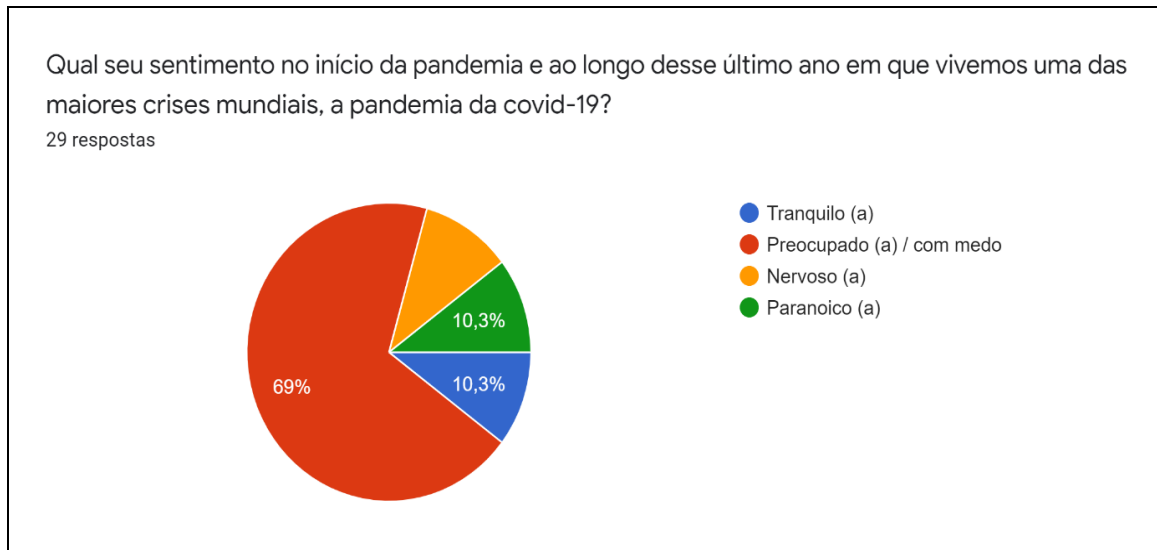


Fonte: Pesquisa de campo, 2021

A pandemia da COVID-19 gerou em todo o mundo sentimentos negativos devido ao medo pela contaminação. A maior parte dos docentes ficaram preocupados e com medo como mostra o gráfico 6 marcando 69% das respostas.



Gráfico 6 - Sentimento na pandemia da COVID-19



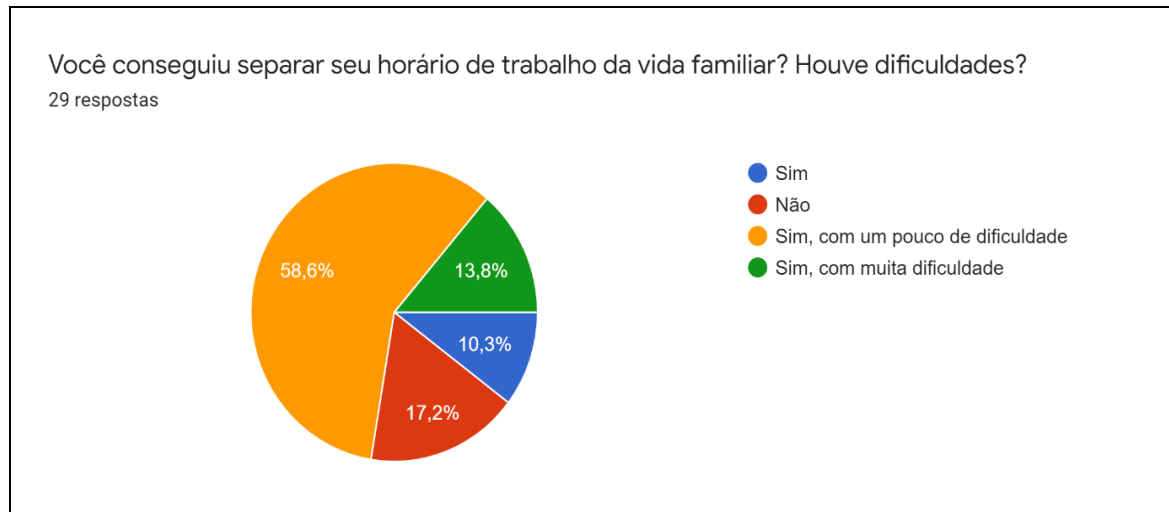
362

Fonte: Pesquisa de campo, 2021

O trabalho remoto, mesmo que de forma sucinta, afetou a rotina dos profissionais. Mais da metade deles, 58,6% conseguiram mesmo com dificuldades, separar seu horário de trabalho da vida familiar e 17,2% não conseguiram fazer essa distinção. Comparando ao estudo de Bernardo e Maia (2020), um ponto negativo encontrado no trabalho remoto é o acúmulo das atividades domésticas e laborais. Em relação à rotina familiar, 82,7% tiveram sua vida afetada, dividindo-se este percentual em 58,6% que dizem que a rotina foi um pouco afetada e 24,1% dizem que foi totalmente afetada a rotina familiar devido ao trabalho remoto. 51,7% dizem que seu relacionamento familiar ficou um pouco difícil.



Gráfico 7 - Trabalho e vida familiar

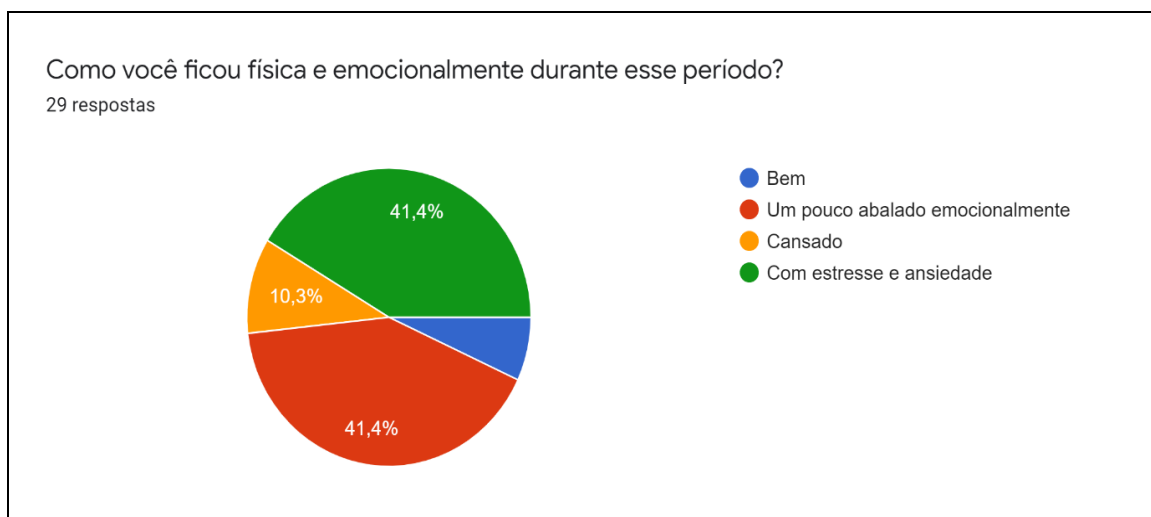


Fonte: Pesquisa de campo, 2021

No gráfico 8, as respostas relacionadas a saúde física e emocional dos professores ficaram divididas entre: “um pouco abalado emocionalmente” e “com estresse e ansiedade” marcando ambas 41,4% das respostas. Vários sentimentos gerados nos docentes durante a quarentena foram pontuados por Oliveira (2020, p. 9) alguns destes são “tristeza, solidão, angústia, raiva, ansiedade e frustração”. A falta de delimitação física entre os ambientes familiar e de trabalho e o acúmulo de atividades inseriu sentimentos negativos nesses profissionais afetando sua saúde física e emocional (BERNARDO; MAIA, 2020).



Gráfico 8 - Saúde física e emocional



Fonte: Pesquisa de campo, 2021

364

Apesar de todos os contratempos, dificuldades e necessidades o ensino remoto permitiu a continuidade do ano letivo mesmo em um momento atípico para o mundo. A pandemia da COVID-19 surpreendeu todos os continentes do planeta não permitindo preparo, planejamento, tudo foi feito em meio ao caos instalado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar os impactos do trabalho remoto na vida profissional e pessoal dos educadores da escola pública. Para se alcançar tal objetivo partiu-se de pesquisas bibliográficas e para coleta de dados foi utilizado questionário via *google forms* enviado a oitenta e nove professores por meio de grupos em redes sociais.

Seguindo a análise bibliográfica pode-se relatar que apesar das dificuldades e necessidades o ensino remoto foi de certa forma uma ação correta para todo o mundo e coisas positivas foram vivenciadas durante esse período de superação vivido envolto ao medo da doença disseminada pelo vírus da COVID-19.



As respostas encontradas em relação ao objetivo específico que retrata as ações desenvolvidas pelos professores para o desempenho de sua função nos permitem dizer que foi de superação pois como os mesmos expuseram tiveram que se reinventar, parte significativa sentiu dificuldades no uso das mídias digitais pela falta de capacitação e ainda pela falta de materiais necessários, tiveram que aprender e se adaptar à nova realidade, contudo, para o prosseguimento de suas atividades tiveram que se adequar também ao roteiro elaborado para o modelo de ensino remoto e perceberam a importância das mídias digitais para o ensino.

Examinando sua carga horária de trabalho diário o segundo objetivo específico, verificou-se que mais da metade dos docentes não conseguiram separar o trabalho remoto dos afazeres domésticos e família, seu horário de trabalho remoto sempre ultrapassava um pouco do presencial. Uma das maiores dificuldades do trabalho remoto foi a interação com os alunos seguido da dificuldade em acompanhar os resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, ao verificar seu estado de saúde físico e mental e seu relacionamento familiar viu-se que, grande parte dos docentes ficaram preocupados e com medo o que ocasionou estresse e ansiedade, parte significativa ficou abalado emocionalmente. Em relação a rotina e relacionamento familiar esta foi de certa forma afetada sim e com dificuldades eles conseguiram separar seu horário de trabalho da vida familiar.

Os ensinamentos que a pandemia deixou para esses educadores foram que devemos sempre estar dispostos e preparados para enfrentar as mudanças se ajustando as novas realidades que surgem ao longo da trajetória; a preocupação com a saúde coletiva pois o ser humano é frágil e precisamos respeitar os limites um do outro; ter empatia e ajudar o próximo; valorizar as relações pessoais. Outros enfatizaram que a saúde é prioridade e que deve ser priorizada junto com a família e o trabalho em momentos distintos, porém integrados pois a rotina no mundo capitalista cega os trabalhadores. E ainda que devemos viver a vida pois não



sabemos do amanhã. Quanto ao ensino, podemos sempre adaptá-lo e melhorá-lo e a tecnologia e o trabalho remoto vieram para ficar.

Esta pesquisa apesar da sua importância e dos resultados encontrados tem suas limitações, pois cada localidade possui especificidades e cada secretaria possui sua autonomia educacional. Portanto, cada localidade possui uma realidade podendo ser esta mais bem sucedida que outra. Outro lado importante na educação, os alunos, também sofreram com a nova realidade causada pela pandemia, com isso, torna-se necessário a realização de estudos que busquem verificar e compreender a realidade desses estudantes durante esse período, será que minoria conseguiu acompanhar as aulas remotas? Fica aqui uma questão.

## REFERÊNCIAS

366

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva. MAIA, Fernanda Landolf. **O trabalho remoto/homeoffice no contexto da pandemia COVID-19: um olhar para o setor educacional.** Disponível em: [https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos\\_2020/TRABALHO\\_DOCENTE\\_E\\_TRABALHO\\_REMOTO\\_NA\\_PANDEMIA\\_COVID-19\\_.pdf](https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/TRABALHO_DOCENTE_E_TRABALHO_REMOTO_NA_PANDEMIA_COVID-19_.pdf). Data de acesso: 06. set. 2021.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. (2007). A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, p. 77-93. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100006>

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Geral do Trabalho. **Nota técnica: GT COVID 19: 11/2020.** Brasília: MPT/PGT, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/nota-tecnica25062020.pdf>. 06. set. 2023.

CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog da Boitempo.** São Paulo: jun. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso em: 12. jun. 2020.



CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt&format=pdf>. Data de acesso: 09. JUL. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Data de acesso: 23. JUL. 2021.

FRANCO, Tânia. DRUCK, Graça. SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Rev. Bras. Saúde ocup.**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/TsQsX3zBC8wDt99FryT9nnj/?format=pdf&lang=pt>. 06. set. 2023.

MARINHO, Genilson C. A precarização do trabalho do professor em tempos de quarentena. **Democracia e mundo do trabalho em debate**. Disponível em: <http://www.dmtemdebate.com.br/a-precariozacao-do-trabalho-do-professor-em-tempos-de-quarentena/>. Data de acesso: 25. jun. 2021.

MODELSKI, Daiane. **Espaços de experimentação de formação docente: uma experimentação de migração emergencial do ensino presencial ao remoto** / Daiane Modelski. – Porto Alegre, 2021. Disponível em: Tese\_DaianeModelski\_VFinal.pdf (pucri.br). Data de acesso: 13. jun. 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Matheus, GOMES. BARCELLOS, Thais. A COVID-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 28, n. 108, Jul-Set., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>. Data de acesso: 09. set. 2021.

OLIVEIRA, Vinícius de. **Levantamentos no Brasil e no exterior fazem um raio X das aulas remotas e mostram como estudantes, professores e famílias analisam o momento**. Disponível em: <https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/> Data de acesso: 22. jul. 2021.



PERIN, Eloni dos Santos. FREITAS, Maria do Carmo Duarte. COELHO, Taiane Rita. **Modelo de competência docente digital**. Disponível em: <file:///C:/Users/camil/Downloads/3722.pdf>. Data de acesso: 06. set. 2021.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, v.18, esp., p. 278-300, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, E. A.; REIS, I. A. Análise Descritiva de dados. **Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**. 2002. Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf>. Data de acesso: 09. Set. 2021.

SILVA, U. L.; OLIVEIRA, A. F. Qualidade de vida e valores nas organizações: impactos na confiança do empregado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 1, p. 7-17, 2017.

SOUZA, Diego de Oliveira. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de COVID-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00311143. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00311. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/7rJ6TkW8Cs88QkbNwHfdkxb/?format=html&lang=pt>. 06. set. 2023.

SOUZA, Kátia R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/?lang=pt>. 06. set. 2023.





## RECONSTRUINDO O ENSINO PÓS-PANDEMIA: ADAPTAÇÕES, INOVAÇÕES E REFLEXÕES NO CONTEXTO DO ENSINO DE ARTES

PEREIRA, Jenifer<sup>1</sup>

PONTIN, Fabrício<sup>2</sup>

### Resumo

Este texto discute o desafio que os professores estão enfrentando no período pós-pandêmico de COVID-19, especialmente em relação à reconexão com os alunos em meio ao ambiente escolar. Aborda a necessidade de atualização e adaptação das práticas educacionais, levando em consideração o contexto curricular, a comunidade escolar e a faixa etária dos estudantes do ponto de vista do componente curricular de artes. Discorre sobre o cenário da pandemia que forçou a adaptação das escolas para formatos online e híbridos, com mudanças legais e curriculares, que, no entanto, esta reabertura adicionou desafios, pois os alunos se transformaram significativamente durante o período de isolamento, tornando-se mais familiarizados com a tecnologia e socialmente mais distantes de modo geral. Destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática educacional e a necessidade de criar caminhos para os alunos construírem seu próprio conhecimento, considerando o acesso a dispositivos digitais e questionando o uso dos mesmos de forma eficaz para a pesquisa crítica pelos alunos. Atenta-se também sobre o papel dos professores e da própria escola neste processo de readaptação. A partir de uma abordagem freiriana, conclui propondo caminhos para esta reconexão educacional entre alunos, professores, escola e tecnologias digitais, sugerindo que o ensino de artes precisa se adaptar, criar e inovar para permanecer relevante. Enfatiza a importância de abordagens pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos e os incentivem a se comunicar por meio da arte, enquanto destaca a necessidade contínua de formação de professores e suporte escolar.

**Palavras-chave:** arte; educação; inovação; aprendizagem significativa.

---

<sup>1</sup> Jenifer do Couto Pereira, mestranda em Educação pela Universidade La Salle, dança-educadora pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e especialista em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

<sup>2</sup> Fabrício Pontin, orientador pela Universidade La Salle, Professor do PPG em Educação da Universidade La Salle, Professor dos Bacharelados em Direito e Relações Internacionais da mesma instituição. Doutor em Filosofia (SIUC), Mestre em Filosofia (PUCRS), Bacharel em Direito (PUCRS).



## 1 INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid-19 acelerou uma série de tendências no uso da tecnologia e plataformas digitais na educação, estabelecendo novos parâmetros e desafios no contexto educacional antes da possibilidade da criação de uma infraestrutura adequada. Passados os momentos de aula online, plataformas de estudo e distanciamento social educacional, precisamos lidar com a reabertura das escolas e a retomada da educação, pois não existe “volta ao normal”. Gatti, (2020) chama a atenção para as mudanças que deveremos enfrentar:

alterações substantivas quer do ponto de vista econômico, quer do cultural ou do social. Ou seja, se seus efeitos serão na direção de transformações nas formas de conceber a vida, os valores, de relacionar-se, trabalhar, produzir, consumir e educar (GATTI, 2020, p. 29).

370

O professor que esteve em sala de aula durante a pandemia de covid-19 e agora se encontra neste período educacional pós-pandemia precisará se atualizar para se reconectar com seu aluno. A busca deste caminho é muito individual para cada professor e precisa levar em consideração o componente curricular (já que cada um possui uma dinâmica própria), a comunidade em que atua e a idade dos estudantes atendidos, mas não pode deixar de existir.

Reconstruir, neste contexto, requer primeiramente que o professor abra mão de seu ego docente e de sua aula primordialmente já estruturada para ouvir os alunos e enxergar essa nova geração discente. O aluno mudou e exige que o professor, a escola e conseqüentemente a aula como um todo mude também, para assim alcançar a reconexão que foi perdida com o distanciamento social exigido e imposto nos anos letivos de 2020/2021.

O objetivo deste estudo é discutir aspectos dessas mudanças referentes aos diferentes atores do processo de ensino e aprendizagem. Pois, por mais que estejamos focando na indiferença do aluno para com a escola, é necessário



examinar cada um dos elementos com o olhar atento de quem preza pela educação e deseja maior envolvimento de todas as partes.

Importa destacar que não foram encontrados estudos neste sentido, levando em consideração a situação da educação pós-pandemia ao consultar o catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>3</sup>. Foi possível encontrar estudos sobre o período de aulas domiciliares, o isolamento social e o suporte tecnológico durante o período de pandemia, mas esse texto busca encarar outro momento: o retorno às escolas, justificado também pela escassez de propostas que avancem nesta direção.

Compreender esta desmotivação dos alunos no retorno à escola após a pandemia que os enclausurou em suas casas, computadores e aparelhos celulares é a inquietação central deste estudo. A autora deste estudo notou que os alunos voltaram principalmente em 2022 diferentes, desinteressados e dependentes dos celulares; e, em contrapartida, alheios às propostas de ensino e aprendizagem dos professores. Esta aflição docente gerou a vontade de se debruçar em um texto que discutisse a necessidade de adaptação e inovações estruturais desse fazer pedagógico no tocante ao ensino de artes.

## 2 RETORNOS

É importante salientar que, neste estudo, toda vez que referir-se à pandemia, está se falando sobre a pandemia de Covid-19<sup>4</sup>. De acordo com a Organização Pan Americana de Saúde, “conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19, ele só foi detectado após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019.” (OMS, [2020]). A falta de informações concretas sobre a doença aliada à ausência de medicações, tratamentos ou vacinas eficientes, fizeram com que os governos do mundo todo adaptassem as escolas em formatos que permitissem o isolamento

<sup>3</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.” <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, acesso em junho de 2023.

<sup>4</sup> Mais informações oficiais: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>



social, única forma de contenção da doença nos primeiros meses de pandemia. No Brasil, o Parecer 05/2020 foi o primeiro instrumento legal a definir a questão em âmbito nacional ao “a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.” (Brasil, 2020a, p. 2).

Além deste, outros documentos do Conselho Nacional de Educação organizaram uma série de mudanças ao longo do período de confinamento, como o Parecer 10/20 que “propôs a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19” (Brasil, 2020b, p. 1). Esta situação obrigou as escolas a adaptarem as aulas presenciais para modelos on-line, síncronas e assíncronas, além de proporcionarem atividades digitais para compor processos avaliativos.

Somente em 2021, após a vacinação consolidada, que iniciamos o processo de reabertura das escolas. No parecer do Conselho Nacional de Educação:

estabelece orientações para a urgência da reabertura das escolas com segurança; a aceleração da vacinação dos profissionais de educação; e a adoção de protocolos pedagógicos para o enfrentamento da maior crise educacional já enfrentada no país. (BRASIL, 2021, p. 3)

Passada a época de confinamento, as escolas precisaram encarar uma segunda nova realidade, que foi a retomada destes alunos em sala de aula. Retornamos à rotina sem nos preparar nem entender as mudanças psicológicas desses alunos afastados por tanto tempo de convívio social. Por um bom tempo, fomos quase desconhecidos por baixo de máscaras, mas no ano letivo de 2022 a “normalidade”, ao menos visual, retornou. Gatti escreve: “A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar.” (2020, p. 34). Nesta volta, surgiram diversos desafios, como o de tornar a experiência educacional



interessante frente aos estudantes que vem de um outro ritmo e com outras prioridades.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire pontua já no primeiro capítulo que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2022a, p. 24). Este pensamento ganha ainda mais força nesse período pós pandêmico onde fomos, professores e alunos, forçados a conhecer e reconhecer as tecnologias digitais como ferramentas educacionais, estabelecendo durante a pandemia todo um novo modo de fazer escola e que agora já não nos permite retroceder ao que tínhamos antes do acesso às adaptações digitais.

O acesso aos telefones celulares smartphones, tablets e notebooks que os estudantes aprenderam a manusear, os aplicativos que facilitam a vida acadêmica e a possibilidade de aproveitar o tempo de sala de aula não mais para reproduzir meros copistas, transformaram radicalmente este estudante nessa volta presencial às aulas. Se “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, como escreve Freire (2022a, p. 24), se faz necessário que o professor crie esses caminhos para que os próprios alunos busquem a construção do próprio conhecimento.

Muitas vezes ouvimos, em salas de professores ou conselhos de classe, que “os alunos não querem mais estudar”. Sem ouvi-los, colocamos unicamente sobre eles a responsabilidade do insucesso do ensino aprendizagem. Ainda que seja desconfortável, é necessário pensar construir a aula não só mais para *este estudante do século XXI*, mas para *este estudante do século XXI que vivenciou a pandemia e saiu dela depois de quase dois anos de aulas on-line* e que, em posse de aparelhos digitais, já não se interessa pela estaticidade e silêncio do livro didático engessado que este texto germina, e não para o estudante que achávamos que íamos encontrar e que aprendemos como ensinar no momento da nossa graduação.



É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 2022a, p. 24)

O aluno, o professor e a escola retornaram para um lugar desconhecido. Não dá mais para fingir “retorno à normalidade” como muito se falou, pois estamos diante de um novo normal que precisa ser tratado como diferente para reconectar todos os atores do processo educativo. Muito se fala em tecnologias digitais neste período e pouco se fala sobre o desânimo e falta de propósito do educando frente à sua educação escolar. Os próximos tópicos deste texto se destinarão a analisar, separadamente, esses elementos a fim de contribuir para uma efetiva mudança, especialmente nas aulas de artes.

374

## 2.1 Ponderações sobre o estudante

Se o estudante não está focado no que o professor está dizendo e constantemente (até involuntariamente) saca o aparelho celular e acessa as redes sociais, o problema está no aluno ou no que o professor está dizendo? Ou ainda: não estaria na maneira como o professor está dizendo? Esta reflexão é muito sofrida de fazer para o professor, pois coloca em xeque o seu processo de ensino e aprendizagem. Para Freire, na Pedagogia do Oprimido, essa é uma educação “bancária”:

a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração nos transforma em "vasilha", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. (2022b, p. 80).



Este estudante pós pandemia passou a dominar (ainda que precariamente) as ferramentas de busca e pesquisa que qualquer aparelho digital possui e a partir desta premissa, não consegue mais absorver “depósitos” de informações do professor que continuou com as práticas antigas. Se antes este aluno se obrigava reter as informações “depositadas” pelos professores, agora que ele tem (ou acha que tem) mecanismos para acesso de busca destas informações, descarta o professor em aula, ao voltar a sua atenção para o celular.

Dizer que ele “acha que tem” é lembrar que estamos falando de um senso comum do próprio estudante de acreditar que sabe onde buscar as informações e que estas informações são verdadeiras, quando sabe-se que a realidade não condiz desta forma. Na maioria das vezes, este estudante busca superficialmente estes dados, sem se aprofundar ou refletir sobre. Também não compreende noções que dizem respeito à pesquisa crítica, consciente e confiável para realização de suas tarefas.

Além disso, é importante destacar o aspecto social deste aluno neste retorno. Para Cunha:

As emoções, no contexto de sala de aula, devem provocar mudança cognitiva nos indivíduos, e essas mudanças cognitivas também podem acarretar mudança de comportamento e de posicionamento frente ao evento emocional. Dessa forma, quando um aluno não tem interesse em aprender e quando a aula e o conteúdo não têm significado emocional para ele, esse não terá interesse em se empenhar, em indagar, dialogar, investigar e aprender. (CUNHA, 2023, p. 21)

As aproximações digitais que surgiram na pandemia (como o intuitivo acesso às redes sociais) acabaram afastando os estudantes, mesmo entre si e mais ainda do professor. Nota-se que preferem conversar através dos dispositivos eletrônicos e que estão cada vez com mais dificuldades de se expor (em trabalhos e atividades práticas), ainda que cada vez mais exponham sua imagem e suas vidas nas redes sociais. Essa contradição dificulta ainda mais a compreensão deste novo estudante,



que parece se enclausurar nas suas emoções reais e se libertar através das telas de dispositivos digitais.

É um estudante que precisa ser desafiado o tempo todo. Essa carga emocional que foi abalada durante a pandemia ainda não foi reparada com o retorno das aulas presenciais tradicionais e a aula de artes deve ser um lugar seguro para este reencontro. Incentivar o interesse do aluno por ele mesmo e pelas pessoas ao seu redor é um excelente ponto de partida, e pode contar com estímulos de produções artísticas autorais, de autoconhecimento, utilizando linguagens artísticas contemporâneas (grafitti, fotografia, videoarte, memes) como condutor das práticas educativas. O estudante deve se expressar e não apenas conhecer a história da arte.

## 2.2 Ponderações sobre o professor

Falamos em verificação de aprendizagem desde sempre, mas quando a forma de aprendizagem muda de maneira repentina como foi com a pandemia que passamos, ainda não entendemos que não é mais sobre a parte da verificação que precisamos adaptar, mas sobre a aprendizagem em si que deve ser transformada.

Sabemos também que este movimento de oxigenação da educação não começou na (e nem com) a pandemia. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular em 2018<sup>5</sup>, os professores precisaram estudar o documento e se readaptar a este novo cenário educacional. Este documento claramente se opõe ao que Freire chama de educação bancária, ao se propor a

---

<sup>5</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Encontra-se disponível para consulta no endereço: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>





garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 5)

Para Freire, ser contra a educação bancária é também impedir práticas deste professor que não atualizou sua metodologia. Ele critica a visão do “saber” deste ensino tradicional defasado, onde este “saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (2022b, p. 81). Que uma educação de fato libertadora precisa perder esse caráter de transmissão de valores e conhecimentos e se faça reflexiva, experienciada, curiosa, criativa e crítica.

“A questão está em que pensar autenticamente é perigoso” (2022b, p. 85), diz Freire. O professor está disposto a se desgarrar de seus planos de aula já prontos e reusados? Estará atento às questões socioemocionais dos estudantes? Ele estará disposto a ter que buscar informações que talvez não estejam contempladas e que serão levantadas pelos estudantes que estiverem buscando o conhecimento de maneira proativa? O aluno passivo e domesticado pelo plano de aula único e rígido não traz surpresas.

Pensar no aluno que em breve estará no mercado de trabalho exige do professor pensar no futuro. Considerar o que está por vir, o que nem sempre já existe e, acima de tudo, o que este aluno realmente precisa dominar para estar apto a ser um profissional funcional quando chegar a sua vez. Neste ponto, podemos retomar a discussão de Freire sobre “adequar” aluno ao mundo, ao invés de “educar”. E que adequação/educação queremos para os estudantes da rede pública pós pandemia, que aumentou ainda mais a defasagem cognitiva e educacional, além das questões emocionais já citadas.

Convém salientar que modificar a prática de ensino do professor requer formação, investimento e tempo. A autora deste estudo vive esta realidade e percebe que muitos professores de área específica trabalham de 40h a 60h semanais, entrando e saindo de muitas turmas, com um volume muito grande de



atividades para produzir, aplicar e corrigir, além da burocracia de sistema de registro de notas que torna tudo muito demorado e trabalhoso. A demanda pede mudanças, mas a estrutura escolar não acompanha e tudo isso acaba atingindo e sobrecarregando o professor.

Freire que, em sua *Pedagogia do Oprimido* aponta o caminho para a educação libertadora de “corpos conscientes” (2022b, p. 94), afirma que a consciência da educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” Há de se olhar também para este professor e dar subsídios de formação, tempo e planejamentos de qualidade para que ele possa atualizar seus processos e metodologias em sala de aula.

Cunha fala sobre “a importância de envolver os alunos no processo de aprendizagem e despertar neles curiosidade e motivação” (2023, p. 25). Compreender que talvez a Arte no Egito Antigo não provoque nada nos alunos de imediato e que não adianta agir com frases prontas ultrapassadas “é importante”, “faz parte”, “está na BNCC” pois a aprendizagem não será realizada e ficaremos fingindo que ensinamos enquanto eles fingem que aprendem. Há de se explorar a criação autoral dos alunos, deixá-los se manifestar, se expressar, para a partir disso adentrar em exploração de história da arte.

### 2.3 Ponderações sobre a escola

Quando Freire traz o sobre o “ensino bancário”, evidentemente se colocando contrário a esta prática, admite o caráter opressor desta prática, onde condena especialmente a narração de conteúdos e sobre a implicação de sujeitos ouvintes, na sua *Pedagogia do Oprimido*. Ora, se em 1974 quando a primeira edição deste livro foi publicado, já líamos que “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, [...] vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação”; em 2023, ano em que se redige este artigo, percebe-



se que as inquietações seguem as mesmas, intensificadas por uma crise mundial que acelerou necessidades, tecnologias e desigualdades.

As escolas inevitavelmente passaram pela pandemia, mas não há certeza se de fato aprenderam com ela. Exigiram, custearam, ensinaram sobre novas tecnologias, “armaram” o estudante com plataformas de aula síncrona, caminhos de pesquisa e postagem de atividades educacionais, importância de autonomia e organização pessoal de estudos e agora, passadas as limitações que o distanciamento social impôs, impedem que o estudante use o que eles aprenderam a dominar.

Se “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, (2022-B, p.96) como afirma Freire, é necessário que a escola proporcione essa comunhão, e não apenas o professor. Precisa partir da organização escolar, passar pelo projeto político pedagógico e ser inserido de fato na rotina escolar, a fim de que todos os agentes do processo educativo a prática pedagógica problematizadora. Não só o professor precisa prever estas condições de aprendizagem para o educando, mas a escola como um todo.

Importa aqui também pontuar sobre a desigualdades entre escolas e sistemas de ensino. As escolas da rede privada tiveram, ainda que com várias dificuldades encontradas pelo caminho (e com desigualdades inclusive dentro da rede particular, onde temos algumas escolas com público-alvo das classes mais privilegiadas socialmente e outras com muitos bolsistas e públicos diferenciados entre si), possibilidades de aulas síncronas muitas vezes 100% do tempo regular de aula, maioria de estudantes com acesso pleno aos materiais digitais produzidos e às próprias aulas on-line e suporte familiar domiciliar para lidar com as mudanças e os percalços durante a pandemia.

Enquanto que nas redes públicas de ensino a realidade fora completamente diferente: aulas síncronas em sua maioria das vezes apenas para questionamentos das atividades disponibilizadas pelos professores, atividades tendo que ser



reproduzidas em papel para que as famílias pudessem retirá-las em versão física, uma vez que não tinham meios para acesso digital e muitos alunos que não possuíram o mínimo de rendimento cognitivo durante todo o tempo de isolamento social. Hoje em dia, além de estar lutando contra o desinteresse desses alunos, ainda precisamos correr atrás da defasagem que este período criou, buscando alcançar de alguma forma o que a pandemia nos tirou, não levando em conta apenas a inclusão digital, mas também a inclusão social deste aluno.

A escola neste pós-pandemia carece de reestruturação, precisa se reinventar para ser o espaço de segurança para os estudantes, que voltaram para este espaço enclausurado dentro de si e de seus aparelhos eletrônicos, sem entender os espaços da escola como seus por direito. Clubes estudantis, grêmios, gestão colaborativa, espaços de convivência, espaços de leitura, atividades extracurriculares artísticas e esportivas podem ser importantes para reconectar e reacender o interesse dos alunos pelo espaço escolar. Para Gatti (2020, p. 33): “O retorno às escolas será importante uma vez que aspectos de sociabilidade humana e condições de aprendizagem de crianças e adolescentes devem ser considerados.” o que reforça o pensamento de adequação desse espaço, pois precisa fazer sentido aos estudantes.

### 3 METODOLOGIA

A trajetória metodológica deste artigo caminhou por uma análise teórica bibliográfica documental de registros oficiais sobre a pandemia do coronavírus com seus desdobramentos no calendário escolar e na reestruturação das aulas neste período, bem como de artigos científicos que se propuseram a discutir as questões levantadas e de escritos de Paulo Freire, que seguem muito atuais no cenário educacional. Com isso, cruzou-se estes materiais com reflexões pessoais da pesquisadora-professora que, em sala de aula neste período, deseja entender os desdobramentos destas decisões importantes para conter a pandemia, que



acarretaram em consequências psicológicas dos estudantes, especialmente desmotivados nessa reabertura, que incidiram diretamente na postura deste aluno na reabertura da escola.

A questão-problema aqui se concentra na seguinte pergunta: “*como o professor pode se reinventar para motivar os alunos na aula de artes no período pós pandêmico?*”. Entender que este aluno já não é mais o mesmo exige adaptações estruturais que serão discutidas neste texto sob a ótica do ensino de artes nos anos finais do ensino fundamental.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES<sup>6</sup>, ao pesquisar os descritores “*desânimo estudante pós pandemia*” encontramos apenas um resultado mas que não vem focado no estudante, e sim no professor. Mudando o descritor para “*desânimo estudante pandemia*”, obtemos outros três resultados, mas novamente nenhum que importe a este estudo, pois tratam de questões relacionadas ao próprio período pandêmico e não ao pós, como este se propõe. Por fim, pesquisamos “*estudante desmotivado*”, que até encontrou alguns resultados, mas em nível superior. Esses resultados (ou melhor, a falta de estudos nesta direção) reforçam ainda mais a necessidade da reflexão que este texto busca tratar.

## 4 RESULTADOS E CONCLUSÕES: O ENSINO DE ARTES NO MEIO DISSO TUDO

Ser professor de Artes na rede pública municipal é um desafio enorme, pois poucos designados para ministrar esta aula são, de fato, especialistas do componente curricular. De acordo com levantamento feito em abril de 2023, juntamente à Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, órgão responsável por concentrar informações dos professores da rede do município de Canoas, dos 53 professores que estavam ministrando a disciplina em 2023 (distribuídos em 44 escolas), apenas 18 eram formados em Artes (teatro, dança,

<sup>6</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>



artes visuais ou música). Neste sentido, se vê muito assertiva a proposição de Silva (2006, p.19) ao falar que “a escola ainda não definiu o seu fazer com relação ao campo das artes”, o que reforça ainda mais a necessidade de estudos neste campo educativo.

O primeiro passo a se considerar nesta reflexão acerca do ensino de artes deve figurar no respeito ao professor especializado. É muito comum vermos na educação pública o ensino de artes distribuído aos professores de outras áreas que eventualmente possuem “sobra de carga horária”. Permitir que um professor que não possui a capacitação dos saberes instrumentais do componente curricular ministre a disciplina é um insulto ao direito dos estudantes de terem educação pública de qualidade, desprezando os professores especializados e a disciplina de artes como um todo. Convém lembrar que este é um dos objetivos de desenvolvimento sustentável da agenda 2030: “4. Educação de Qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (AGENDA 2030, 2015)

Pensar nessa adaptação pós pandemia requer que o professor se desamarre, primeiro, das convenções tradicionais do ensino de artes voltado para o ensino de história da arte. Ainda que as disciplinas de história e artes tenham pontos em comum, as artes não devem ser um apêndice das aulas de história. O ensino de artes deve ser respeitado com um objeto de conhecimento próprio, com suas particularidades e com seus professores especialistas. Além disso, o professor de artes não pode restringir o ensino a apenas um campo de seu próprio interesse e sim contemplar as quatro áreas (artes visuais, música, dança e teatro) a fim de proporcionar experiências diversas aos educandos, reforçando que o campo artístico é muito grande e certamente em alguma área o educando se sairá melhor, pois todos os alunos podem ser artistas em potencial, basta encontrar a linguagem artística que mais lhes convém. Mas para que essa afinidade seja encontrada, exige que o professor ofereça as oportunidades.



Convém pontuar que essa reconstrução estrutural não necessariamente empurra a educação para a ferramenta digital/online, mas para uma renovação da forma como que o aluno se relaciona com a obtenção de conhecimento de artes, com o protagonismo de sua própria aprendizagem e compreensão de seu próprio processo. Colocar o aluno como centro de sua própria educação acaba por incluir a todos, uma vez que se prevê entendimentos, caminhos e conclusões diferentes, ao contrário do que se faz na educação tradicional onde o mesmo conteúdo é passado da mesma forma para todos os alunos e turmas.

Importa salientar que este estudo parte de uma realidade específica, que seriam estudantes do ensino fundamental anos finais, matriculados no ensino regular de 6o ano ao 9o ano, em uma escola pública do município de Canoas, Rio Grande do Sul. Ainda que a realidade socioeconômica das famílias desta comunidade educativa seja, em sua maioria de baixa renda, muitos alunos têm acesso ao celular pessoal, o que acaba fazendo com que a distração seja online (para os que têm acesso a internet móvel, uma vez que a escola não fornece wifi) ou offline como alguns aplicativos e jogos pré-instalados.

Levando em consideração que Freire relaciona a “educação bancária” a uma anestesia aplicada no aluno, “inibindo o poder de criador dos educandos” (2022b, p. 97), entende-se que trabalhar arte apenas depositando a história da arte é aniquilar o potencial artista individual de cada um. A quem interessa o aluno que sabe os períodos artísticos decorados com datas e nomes para uma prova mas não utiliza a arte como ferramenta de resgate de memória e ancestralidade?

Na educação básica, o ensino de artes não pode e não deve estar resumido à História da Arte. Para a BNCC, inclusive, esta disciplina está inserida na área de linguagens e prevê um ensino onde



as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2018, p. 193)

A pandemia acelerou a instrumentalização da tecnologia na educação. Diversos usos de tecnologias digitais de informação e comunicação foram implantadas em tempo recorde nas escolas e processos metodológicos foram adaptados para atender a nova demanda que o isolamento social exigia. Muitos professores tiveram de reorganizar todo seu planejamento e o professor de artes acostumado à prática, à criação e ao fazer em aula, teve seu proceder metodológico estremecido.

É possível, entretanto, enxergar um lado positivo nesta agitação estrutural do ensino de artes motivado pela pandemia. O arte-educador que procurou, durante o período de isolamento social, oferecer possibilidades criativas para o estudante, desenhou um avanço de mudança de ótica para este componente curricular para este período de retorno às aulas presenciais.

Muito mais do que ensinar períodos artísticos ou de como o ser humano se comportou artisticamente com o passar do tempo, o ensino de artes deve estar voltado para a expressividade e criação, com atividades que exercitem na prática e estimulem o estudante a se comunicar a partir de suas criações. Freire reforça essa proposição ao escrever que “expressar-se, expressando o mundo, implica comunicar-se” (2022b, p. 26). Este professor precisa proporcionar vivências práticas de competências e habilidades nas mais diversas linguagens artísticas e este movimento pode fazer com que o aluno desperte o ânimo e retome a presença ativa e participativa em aula.

Um caminho sugerido neste estudo é que o professor de artes entregue o protagonismo das aulas para o aluno. É sobre evitar focar a aula de artes apenas nos artistas e suas obras, mas usar o que já existe enquanto referência para autoria





e experimentação dos estudantes. Se para Freire, “aprender é uma aventura criadora”, cabe ao professor de artes proporcionar essa aventura. Não é desenho livre, é experimentação de técnicas, exploração de possibilidades, pesquisa de materialidades. A pintura não deve ficar presa à releitura e sim abrir espaço para a manipulação de tintas, criação de cores, descoberta de movimentos, reflexão sobre a pintura urbana e questionamentos acerca de grafite e pichação. No campo das artes cênicas, projetar sair do clássico cópia e reprodução e abrir horizontes para estudos de estilos, contagem musical, pesquisa acerca de sua inserção em redes sociais, práticas trazidas pelas experiências dos próprios alunos, videoarte, construção de cenas teatrais a partir de temas escolhidos em grupos...Com o foco da aprendizagem no aluno e não passado da arte, entende-se que o entusiasmo do estudante com relação à escola deve aumentar e melhorar a aprendizagem como consequência.

385

Por isso somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, Por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz bem sem abertura o risco e aventura do espírito. (2022a, p. 68)

Deste modo, se Da Silva em 2006 já chamava a atenção para este fenômeno, há de se validar esse questionamento em 2023 sem falta, para que possamos passar a olhar para a frente e não somente correr atrás dos prejuízos do passado pandêmico que ainda assombra alunos, professores e a escola como um todo. A disciplina de artes precisa fazer arte, pensar arte e inventar arte, a partir de olhares, meios e linguagens diversas para alcançar os mais diferentes estudantes:

Ou seguimos pelo caminho da mesmice, do tradicionalismo ou tomamos o rumo ao desconhecido que poderá nos conduzir ao encantamento a uma forma diferente de se conceber o belo, enfim, a arte. A arte que permanecerá, que ficará quando todos já tiverem parecido. A arte é assim, ela fica, ela atravessa fronteiras e tempos, sejam eles tempos reais ou virtuais, seja através de estradas pavimentadas ou através de infovias. A arte restará! (SILVA, 2006, p. 28)



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação com as inovações tecnológicas e as questões psicológicas pessoais desenvolvidas no período de isolamento social desassociaram os alunos do espaço educativo, provocando inércia e desinteresse. Essa transformação comportamental dos alunos respinga no no processo de ensino e aprendizagem, exigindo que os professores busquem transformações concretas em suas aulas, mirando tocar sensivelmente o educando a ponto de restaurar a curiosidade nas aulas e o bem-estar no espaço escolar.

A escola, enquanto espaço igualmente ator na construção de sentido de aprendizagem, deve atuar para promover e incentivar a criação nos seus espaços durante a aula de artes. Reconstruir a aula é também reconstruir a estrutura da escola em si, para que esta seja um pilar de apoio ao professor e de segurança aos alunos: “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” (FREIRE, 2022a, p. 44)

Obviamente não existe uma fórmula mágica para esse feito. O professor, para se adaptar, deve investir em atividades expressivas autorais que promovam o reconhecimento desse espaço como dele, que instiguem o interesse do estudante. Na aula de artes, o estímulo central deve versar sobre a autoria e expressividade pessoal de cada um, apropriando-os como sujeitos ativos de arte. Para Cunha (2023, p. 26): “a educação não é um meio para um fim: ela é o próprio fim.”: a arte deve partir dos alunos e ser o próprio instrumento de transformação desse pós-pandemia que estamos vivendo.

## REFERÊNCIAS

AGENDA 2030. (2015). **ODS – Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 14 out. 2023.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 05/2020.**

Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. [S. I.], 28 abr. 2020-A. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 10/2020.** Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 jun. 2020-B. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN102020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN102020.pdf). Acesso em 11 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 06/2021.** Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jul. 2021. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em 11 jun. 2023.

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

CUNHA, Kássia Moreira. **A relação entre a valência emocional e a**

**aprendizagem:** Como as emoções podem direcionar os comportamentos em sala de aula?. 2023. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Brasília, [S. I.], 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022-A.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022-B.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

OMS. Organização Pan Americana de Saúde. **Coronavírus**. [S. l.], [2020].  
Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>. Acesso em: 11 jun.  
2023.

SILVA, Angela Carrancho. Ensino de arte na escola do abracadabra ao abre-te  
sésamo. *In*: ESCOLA COM ARTE: multicaminhos para a transformação. Porto  
Alegre: Editora Mediação, 2006.



## A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO COMO ALIADA AO DEBATE DE GÊNEROS E SEXUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEIXEIRA, Cristiane Rollsing<sup>1</sup>

SILVA, Denise Regina Quaresma da<sup>2</sup>

### Resumo

O ensino religioso é um dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, o qual visa tratar dos conhecimentos religiosos, com respeito à diversidade e aos direitos humanos (BNCC, 2018). Tendo em vista a pluralidade que a lei sugere, torna-se um importante espaço de debates para assuntos que usualmente não dispõe tempo hábil nas demais disciplinas, mas são fundamentais ao amadurecimento individual de cada adolescente, como sexualidade e gêneros. O objetivo do presente trabalho é analisar, à luz do documento norteador da educação, a BNCC e da prática docente, como o ensino religioso pode ser incluído em um espaço de discussão aguardado pelos estudantes para tratamento desses temas, entender dinâmicas possíveis e expressar os resultados já obtidos. A metodologia é um estudo de caso, qualitativo, a partir das vivências em uma escola da periferia de Canoas, em períodos de cinquenta minutos semanais, com estudantes de oitavo e nono ano, entre 2022 e 2023. O aporte teórico é de Butler (2021), hooks (2017), Louro (2014) e a BNCC (2018). Preliminarmente, destacam-se a importância do espaço de conhecimentos e o respeito à diversidade, além de projetos atuais e futuros que visam à tolerância à diversidade na escola.

**Palavras-chave:** gêneros; sexualidade; ensino religioso; escola.

### 1 INTRODUÇÃO

A disciplina de ensino religioso acompanha a educação brasileira há décadas, tornando-se mais uma tradição do que uma necessidade curricular. “Se faz presente nas escolas brasileiras desde o período de colonização do país, tendo sido

---

<sup>1</sup> .Cristiane Rollsing Teixeira, Mestre em Educação pela Universidade La Salle, Brasil, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8116-4274> , [cristiane.teixeira@canoasedu.rs.gov.br](mailto:cristiane.teixeira@canoasedu.rs.gov.br).

<sup>2</sup> Dra Denise Regina Quaresma da Silva, Brasil, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3697-8284> , [denisequaresmadasilva@gmail.com](mailto:denisequaresmadasilva@gmail.com).



institucionalizado como disciplina nos anos 1930.” (MUNIZ, GONÇALVES, 2015). Na história recente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), torna a disciplina como de matrícula facultativa, na qual deve ser ministrado livre de proselitismo e com respeito à diversidade (BRASIL,1996). Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permanece a questão da diversidade com a oferta obrigatória, porém de matrícula facultativa (BRASIL, 2018). Nesta recente legislação, também há destaque para a diversidade e o respeito entre as culturas.

Entretanto, a realidade fora da lei torna-se árdua: docentes não possuem formação para ministrar aulas dessa disciplina e as escolas a utilizam como complemento para a carga horária de muitos professores (as). Na medida que é apenas um adendo na grade curricular, pode ser considerada como algo dispensável e sem sentido em especial para os estudantes.

Ainda que a BNCC trate insistentemente ao longo dos anos que seguem (sexto ao nono ano) sobre questões ligadas à religião, esse período semanal pode ser convertido em algo esperado e de fato significativo para os (as) alunos (as). Quando se trata da etapa da adolescência, em que os corpos e a autoestima são fatores importantes ao desenvolvimento humano, essa é uma aula em que pode ser utilizado o fator diversidade e o respeito ao próximo elucidados na lei, para então trabalhar questões referentes a gêneros e sexualidade.

A partir da experiência docente numa escola da periferia da cidade de Canoas/RS, especialmente entre os anos de 2022 e 2023 com adolescentes entre 13 e 16 anos, dos 8º e 9º anos, foi possível problematizar a prática docente para o ensino religioso e a importância da existência de um espaço ativo de escuta e discussões.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A BNCC e o Ensino Religioso

Para o senso comum, o ensino religioso é tratado como um componente na qual se estudam religiões. Mas quem possui a devida formação religiosa para abordar as crenças do mundo? É comum que docentes da área das ciências humanas, tais como História, Sociologia, Filosofia, por exemplo, sejam incumbidos dessa tarefa, ainda que não possuam a devida formação. Mas a BNCC trata de várias outras questões nas quais a primeira vista podem parecer implícitas, mas que estão presentes e podem sugerir outras opções de trabalho.

Quadro 1 - Os objetivos da disciplina de Ensino Religioso, na BNCC

OBJETIVOS
Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. Neste contexto, a BNCC orienta que cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, abordando os conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento da BNCC, 2018.

Observa-se que o documento dá ênfase aos conhecimentos religiosos e trata também da promoção dos direitos humanos, do respeito à liberdade e ao pluralismo de ideias, além de não privilegiar crença alguma, já que o Estado brasileiro é laico.



Entretanto, os objetivos acima descritos nos concedem margens para lidar com outras questões, quando aborda a liberdade de consciência e crença, o diálogo, o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal e, especialmente, quando trata como objetivo “contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.” É inerente a qualquer formação uma educação livre de preconceitos, discriminações e liberdade de ideias.

O Ensino Religioso organizado a partir do fenômeno religioso presente na sociedade, apresenta à reflexão a abertura do homem ao sentido fundamental de sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Este modelo compreende um componente curricular que visa contribuir na formação do cidadão inserido em uma sociedade pluralista em muitos sentidos, e que necessita saber dialogar nela e com ela (JUNQUEIRA *et al.*, 2013, p.143).

À medida que educadores e estudantes se apropriam do espaço para dar à sociedade um sentido plural e mais justo, a formação cidadã adquire sentido. Por uma coletividade pluralista entende-se que todos e todas possam expressar a sua voz e levar novas perspectivas e pontos de vista para a escola. Nesse espaço, não deveria haver assuntos proibidos, pois grande parte da formação do indivíduo ocorre na escola e muitos não possuem esse espaço livre na família. A liberdade é “matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 2003, p.13). O documento da BNCC (2018, p. 437) nos sugere essa prática:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.





Nos anos de 2022 e 2023, em uma escola localizada na periferia de Canoas/RS, foram tratados temas relacionados a gêneros e sexualidade nas aulas de ensino religioso destinadas aos estudantes do 8º e 9º anos. A abordagem desses temas decorreu de uma percepção docente, uma vez que tais assuntos emergiram de maneira recorrente em várias aulas. A constatação dessa recorrência tornou imperativa a necessidade de abordagem e discussão desses temas.

A percepção do fenômeno não se limitou a manifestações verbais ou questionamentos; manifestou-se também por meio de expressões visíveis nas salas de aula, tais como frases escritas, representações de órgãos sexuais e mensagens relacionadas a conteúdos sexuais, presentes em banheiros e em diversos locais da escola. Essas manifestações denotavam a necessidade dos adolescentes de se expressarem, questionarem e emitirem opiniões sobre tais assuntos. Além disso, enfatizaram a relevância de adquirir conhecimento sobre o tema, visando a prevenção de práticas discriminatórias.

Diante de tais manifestações, o próximo passo foi a reflexão da metodologia de trabalho e de como o assunto seria recepcionado pelos alunos e alunas. Apesar de ser um assunto na qual enviam sinais de que precisam abordar, quando isso é feito, o silêncio e os risos imperam. Ou ainda apontam algum colega como homossexual, alguma menina como “fácil”, entre tantos outros adjetivos. Assim como na sociedade, a heteronormatividade é aparente na escola.

## **2.2 Gêneros e Sexualidade na escola: quem vai abordar?**

Dado que o significado atribuído à disciplina de ensino religioso decorre do trabalho e das discussões baseadas nas percepções emanadas no ambiente da sala de aula, surge uma indagação adicional: estaria o docente adequadamente preparado para enfrentar a abordagem em gêneros e sexualidade? Certamente, é substancialmente mais descomplicado ou confortável discorrer acerca das diversas



religiões presentes no mundo. Todavia, sem desconsiderar a importância inquestionável dos aspectos religiosos que permeiam muitos membros da comunidade escolar, é imperativo reconhecer que a autoestima e a sexualidade constituem elementos de extrema relevância no processo de socialização do adolescente no âmbito escolar, exercendo, inclusive, influência sobre seu processo de aprendizagem. Na intensidade peculiar à fase da adolescência, fatores que podem parecer simples aos adultos assumem uma magnitude determinante para os próprios adolescentes.

Partindo do pressuposto que, a “educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2003, p. 98), a necessidade da pesquisa e do aprendizado é constante. Mesmo nas condições adversas da educação brasileira, docentes que preconizam a mudança e a educação democrática, precisam começar, alguém precisa fazê-lo. É importante salientar, no entanto, que esse feito não é solitário.

É preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor sempre será o único responsável pela dinâmica na sala de aula. [...] Fato é que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão em seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula. Mas é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo (HOOKS, 2017, p. 18).

Percebe-se que, para abordar assuntos muitas vezes considerados tabus na escola, nem sempre pode ser um sucesso. Caso os estudantes não interajam, os(as) professores (as) não executam o feito sozinhos(as). É difícil e praticamente impossível trazer o assunto de uma só vez e entrar nas salas de aula sem que haja interesse e colaboração. Isso deve-se também à educação heteronormativa das escolas e a incompreensão do conceito de gênero e sexualidade. Para Butler (2021), compreende-se por gênero um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora, a estilização repetida do corpo. Conforme Louro (2003) sexualidade é construída ao longo da vida, envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. São, portanto, conceitos que vão muito além



da normatividade da clássica separação entre meninos e meninas, que devem ser vistos como algo tolerante, inclusivo, que aborda diferentes visões.

Importante salientar que a sexualidade se constitui num elemento de poder constante nas instituições da sociedade. Conforme Foucault (2020) nas dinâmicas de poder, a sexualidade não se configura como um dos elementos mais inflexíveis, mas, pelo contrário, é caracterizada por sua considerável instrumentalidade, sendo passível de utilização em diversas manobras e capaz de servir como ponto de apoio e articulação para uma ampla gama de estratégias. Portanto, nas relações diárias e na constituição dos seres humanos, a sexualidade é presente e não pode ser negligenciada.

### 3 METODOLOGIA

395

A presente análise constitui-se numa pesquisa qualitativa, um estudo de caso. “O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos” (YIN, 2001. p.19). Portanto, a partir das turmas de docência, houve a percepção de que o Ensino Religioso pode ser um aliado aos docentes.

Nas turmas de 8º anos, os próprios estudantes escolheram quais temas gostariam de trabalhar em aula, dentro da grande temática de gêneros e sexualidade. Os mais solicitados, foram os elencados para debate. Todavia, a docente não participou dos debates: após a formação de pequenos grupos de 3 a 4 alunos (as), os mesmos pesquisaram o tema escolhido e mediarão com o restante da turma os debates, através da elucidação de conceitos e questionamentos para o grupo.



Já nas turmas de 9º anos, foram apresentados os principais conceitos de forma didática para a faixa etária, sobre gêneros, sexualidade, identidade de gênero, entre outros. A partir de textos adaptados de autoras como Judith Butler e Guacira Lopes Louro, foram feitos debates sempre a partir de uma noção inicial.

Ambas as turmas debateram com suas cadeiras dispostas em formato de círculo, por se tratar de uma maneira democrática em que todos podem se enxergar; no caso dos 8ºanos, os próprios estudantes ministravam as aulas e dos 9ºs, apesar da docente participar na condução do entendimento dos conceitos, eram os (as) alunos(as) que primeiro deram o seu “parecer”. Somente ao final do período, a docente intervinha exaltando os pontos fortes e questionando os que deveriam ter mais atenção.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A questão que pode chamar a atenção é o porquê deixar os estudantes dos 8ºs anos conduzirem “sozinhos” os debates. Na verdade, trata-se de deixá-los iniciar na pesquisa para que, ao chegar no próximo ano letivo, aprofundem os conceitos. Todavia, ainda nesta etapa do oitavo ano, após pesquisarem e o ciclo de debates por fim acabar, a docente inicia a elucidação de conceitos através de textos e reportagens. Os estudantes são aqui os protagonistas do estudo. “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (HOOKS, 2017, p. 25). Evidentemente, não são todos os que se sentem à vontade para participar, mas esse é um processo educativo na qual, aos poucos, alunos e alunas vão se inteirando e orgulhando-se de seu papel ativo na construção do conhecimento.

Não menos participativos e determinantes em seu conhecimento, os 9ºs anos leram, interpretaram por escrito e oralmente. Nesse caso, o papel da docente foi fundamental: através das provocações, dos questionamentos, os estudantes que já



havam demonstrado interesse pelos temas, trouxeram perguntas, discordaram, ou seja, viveram a aula. “Por isso é que na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2003, p. 39). Logo, entender que a prática docente é inerente à pesquisa e à valorização dos (as) alunos(as), faz grande diferença nas aulas, traz o que deveria ser mais perseguido: o sentido do fazer docente.

Em ambas as turmas, foi igualmente relevante o papel da mulher na sociedade, a partir da própria sala de aula. Em uma calorosa discussão, um aluno mandou uma colega “calar a boca”, o que não provocou a surpresa de ninguém. Contudo, esse foi o momento em que a docente parou e pediu para que a turma, nesse caso a de 9º ano, analisasse o contexto. Teria ele mandado se calar se fosse outro menino? São nas situações que menos se espera numa sala de aula, que a discussão enriquece. Havia chegado o momento para a elucidação de um conceito tão deturpado, o feminismo.

O feminismo luta para acabar com a opressão sexista. E, assim, está necessariamente comprometido com a erradicação da ideologia de dominação que permeia a cultura ocidental em seus vários níveis, bem como com uma reorganização da sociedade em decorrência da qual o autodesenvolvimento das pessoas possa ter primazia sobre o imperialismo, a expansão econômica e os desejos materiais. Definido nesses termos é improvável que as mulheres abracem o feminismo simplesmente pelo fato de sermos iguais biologicamente (HOOKS, 2019. p. 56).

O patriarcado domina todas as instâncias da sociedade e é na escola, na maioria das vezes, que as descobertas para um mundo de possível igualdade ocorre.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo de caso, pode-se constatar que o Ensino Religioso, componente curricular da BNCC, pode ser aliada de outras temáticas, como é o caso de gêneros e sexualidade. Mesmo que sob diferentes ângulos, abordar



exclusivamente religiões durante todo o ensino fundamental, é cansativo e repetitivo, em especial aos estudantes. Em se tratando de adolescentes, na qual vivem essa fase cheios de dúvidas sobre sexualidade e inseguranças a respeito da autoestima, aulas sobre o respeito à diversidade e designações de gênero podem ter resultados surpreendentes. Tudo aquilo que é desconhecido, gera preconceito e fazer da sala de aula um ambiente inclusivo, é um fator determinante para a formação de cidadãos políticos e conscientes.

A partir de textos, conceitos, debates e o protagonismo dos estudantes, verificou-se o quanto os mesmos necessitam de conhecimento, além de um local de escuta ativa na escola. Educação sexual ainda é um tabu em muitas escolas, mas ignorar a sua existência só agrava os muitos problemas que envolvem a sociedade: gravidez precoce, misoginia, homofobia, transfobia, entre tantas outras violências.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de Julho de 1997**: Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Brasília, DF, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9475.htm#:~:text=%22Art.,vedadas%20quisquer%20formas%20de%20proselitismo](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm#:~:text=%22Art.,vedadas%20quisquer%20formas%20de%20proselitismo). Acesso em: 31 dez. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade - volume 1 - vontade de saber**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.



HOOKS, Bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

JUNQUEIRA, S.; SCHLÖGL, E.; KLUCK, C. R. Ensino Religioso: Um estudo sobre sua relação com gênero e orientação sexual. *Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 142–151, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/17478>. Acesso em: 2 jan. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In: LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MUNIZ, Tamiris Alves; GONÇALVES, Ana Maria. Ensino Religioso: História de sua constituição como disciplina escolar. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-4214.pdf> Acesso em 2 jan 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



**ESPAÇO E TEMPO EM MOVIMENTO: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO  
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA A  
PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO**

CASTRO, Gabriele da Fonseca Basso<sup>1</sup>

OYARZABAL, Graziela Macuglia<sup>2</sup>

**Resumo**

O presente artigo, constitui-se de uma dissertação em andamento, e tem o objetivo de problematizar como e se a participação das crianças vinculadas à educação infantil é potencializada nas “miudezas” do cotidiano. Fundamentado pelos Estudos Culturais em educação e com viés pós-estruturalista, busca compreender como crianças de cinco anos de uma turma de educação infantil (re)significam o tempo e espaço em que estão inseridas, evidenciando suas ações, os interesses de aprendizagem significativas e a produção de identidades que se constituem neste contexto, formulo as seguintes perguntas para orientar a investigação: a) Quais tempos e espaços evocam a participação e experiências das crianças? b) Quais formas de participação das crianças são incentivadas na educação infantil? Da mesma forma, quais formas são desincentivadas? c) Como o espaço e tempo da escola operam na constituição de identidades infantis? Por se tratar de uma pesquisa em andamento, utilizar-se-á como metodologia de pesquisa a abordagem etnográfica COM crianças, para uma aproximação das vivências da escola, utilizando de recursos como desenho, fotografia, observação e roda de conversas. A Embasando-me nos conceitos de participação, identidade e pedagogia do cotidiano, utilizo como eixo principal a infância. O referencial teórico que sustenta este estudo foi elaborado a partir da perspectiva dos Estudos Culturais em educação, abordando as infâncias, as práticas pedagógicas e documentos orientadores da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** participação; educação infantil; pedagogia do cotidiano; estudos culturais.

---

<sup>1</sup> Gabriele da Fonseca Basso de Castro, aluna de Pós-graduação do PPGEDU/ULBRA-Estudos Culturais em Educação- ULBRA/Canoas. Email de contato: gabi.basso@rede.ulbra.br

<sup>2</sup> Graziela Macuglia Oyarzabal, Doutora em Educação, PPGEDU/UFRGS. Professora adjunta do PPGEDU/ULBRA/Canoas. Email de contato: graziela.oyarzabal@aelbra.com.br





## 1 INTRODUÇÃO

A presente investigação constitui-se da Dissertação de Mestrado, em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), tendo como campo teórico de concentração os Estudos Culturais em Educação. Trata-se de um estudo vinculado à Linha de Pesquisa "Infância, juventude e espaços educativos". Tal linha abrange estudos sobre os modos como a infância e a juventude vêm sendo produzidas, concebidas e formadas dentro e fora dos espaços escolares. Investiga os processos socioculturais nos quais infâncias e juventudes são constituídas, levados a efeito por diversificados artefatos que circulam em espaços onde variadas modalidades de educação formal e informal se verificam. Sendo assim, o foco desta investigação é o espaço escolar da Educação Infantil.

A participação das crianças é um processo gradual e necessita se tornar uma garantia de direito fundamental da infância. A ação pedagógica pautada na participação das crianças, corrobora também com o papel democrático da escola e será válida quando nas minúcias do cotidiano, o espaço e tempo escolar potencializarem as ações infantis. Sendo assim, entendo que a apropriação espacial e o tempo de vivências estejam intimamente ligados à participação das crianças.

Justifico a escolha do tema por ser de minha área de pesquisa e atuação profissional. Durante minha trajetória como professora de educação infantil, planejava e refletia sobre minha prática pedagógica, onde carrego como princípio pedagógico a participação das crianças no contexto escolar. Durante muito tempo acreditava que conselhos de classe participativos e assembleias com as crianças bastavam para assegurar-lhes sua participação. Ao passar do tempo, comecei a me questionar sobre o envolvimento das crianças no cotidiano, e como o espaço escolar, o tempo institucional e o tempo de vivências podiam também potencializar essa participação das crianças. Questionava-me sobre aquelas pequenas práticas



do cotidiano, sobre a rotina, sobre perceber aquilo que muitas vezes não é dito ou percebido no e com o tempo institucional. Justifico a escolha do tema de pesquisa e sua relevância ao refletir e problematizar sobre as identidades que são constituídas nesse espaço a partir das relações que se constituem, do espaço e tempo proporcionados na escola. Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, encontrei como possibilidade, através da pesquisa, reflexões sobre meus questionamentos a partir das manifestações e interações das e com as crianças. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é problematizar como e se a participação das crianças vinculadas à educação infantil é potencializada nas “miudezas” do cotidiano.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO-CAMINHO DO "OBJETO BRUTO" PARA " OBJETO DE PESQUISA"**

402

Para a construção deste trabalho, a revisão bibliográfica foi fundamental, possibilitando traçar a rota para que, como pesquisadora, eu encontrasse o caminho desejado da pesquisa. Entendo que a revisão bibliográfica está próxima ao problema da pesquisa, pois é ela que dará subsídios para a problematização de um tema. Assim, ressalto a importância aqui de referências atuais, condizentes com os estudos. A construção de conhecimento se dá de forma colaborativa e compartilhada na comunidade científica, influenciada pelas interações e contextos sociais. Conforme Mazzoti (2002), Assim, o papel do pesquisador em busca de sua proposição do problema de pesquisa é se situar no contexto atual do tema, identificar as lacunas e as questões não resolvidas, não ditas ou não pensadas sobre conhecimento existente de modo a conduzir a formulação de um problema de pesquisa relevante. Com o objetivo de verificar em pesquisas já realizadas, sobre como a participação de crianças na educação infantil é/vem sendo pensadas e problematizadas no cotidiano da escola, realizei um levantamento bibliográfico em algumas bases de dados, tais como: Catálogo Online da Universidade Luterana do



Brasil (ULBRA), Lume, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o portal da biblioteca digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP) e banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Utilizando a educação infantil como eixo principal desse trabalho, empreguei como descritores os termos: “Participação na educação infantil” e “pedagogia do cotidiano” elencando os seguintes conceitos: identidade e representação.

Após a realização de algumas leituras pertinentes ao assunto, foi necessário fazer uma seleção dos trabalhos que mais se aproximavam do objetivo de busca e que pudessem assim, acrescentar e contribuir *com e na* construção desta pesquisa. Entre as obras selecionadas, iniciei uma busca em teses, artigos e dissertações que dialogassem com meu tema de pesquisa e com os conceitos teóricos que elegi para elaboração deste estudo.

Frente a isso, após uma análise mais criteriosa, entre 503 trabalhos encontrados (com os dois descritores), foram selecionadas 17 pesquisas, compreendidas entre os anos de 2001 a 2023. Destas, somente 05 estão na área de concentração dos Estudos Culturais em educação. Dessa forma, selecionei os trabalhos/pesquisas que se aproximaram dos conceitos elencados que estão inseridos no campo dos Estudos Culturais, destacando-os como: participação, identidade e pedagogia do cotidiano.

## 2.1 Conceitos teóricos - Uma abordagem a partir dos Estudos Culturais

Com eixo principal baseado nas relações entre cultura e sociedade, os Estudos Culturais surgiram mais fortemente na década de 1970, sendo uma resposta e consequência de mudanças que estavam ocorrendo na sociedade. Com uma marcação forte de contestação e rupturas nos Estudos Culturais, a abordagem enfatiza a análise e compreensão da cultura em suas várias manifestações, tentando de fato compreender como ela é produzida e representada. Para



ESCOSTEGUY (2006, p. 137), Estudos Culturais é “um campo de estudo onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea”. Perpassando as perspectivas acadêmicas, os Estudos Culturais surgem na busca de abranger também as áreas significativas entre política, poder, identidades e das relações em geral.

Em meados da década de 90, ocorre então a entrada dos Estudos Culturais no campo da Educação no Brasil. Sem dissociar-se, ou seja, os Estudos Culturais não se separam das demais áreas, mas estão presentes em todas as práticas sociais. Dessa forma, as contribuições dos Estudos Culturais em Educação representam um campo de investigação de caráter interdisciplinar e que explora as formas de produção ou criação de significados e difusão dos mesmos na sociedade atual, com base em Estudos Culturais da sociedade e tomando a cultura como prática/análise central. Podemos pensar aqui que no campo dos Estudos Culturais, a cultura pode ser relacionada por meio de suas manifestações, dispositivos e experiências. E, em resumo, a centralidade da cultura pode interferir na subjetividade dos indivíduos, e pensando nas reorganizações das relações culturais, podemos afirmar que nesse sentido tivemos um grande impacto na constituição dos sujeitos.

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 16).

A partir disso, entendo que o entrelaçamento dos Estudos Culturais e a educação foi/é importante, decisivo e necessário para a análise e reflexão das práticas, discursos de identidades, representação, poder e modos de ser nos diferentes espaços. Conforme, Andrade e Costa (2015), a aproximação dos Estudos Culturais e educação abriu portas para a discussão, problematização e análise de muitos conceitos, sendo que essa articulação possibilitou a abertura de estudos que contemplem práticas, artefatos e produções que envolvem a cultura nos processos educativos.



## 2.2 Infâncias e Identidade

Utilizo o conceito identidade entendido a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais em Educação para compreender a criança no seu processo autônomo e no papel de participante. Dedico-me aqui a refletir e discutir sobre identidades de crianças/infâncias enquanto conceitos entendidos a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais em Educação.

Entendo que ao falar sobre identidades de infâncias, se faz necessário realizar uma breve descrição sobre a história da construção social e cultural da infância. Sem a pretensão de discorrer sobre uma linha do tempo, acredito que seja importante partir da ideia que a criança participante no contexto educacional surge a partir de um currículo, proposto principalmente nos documentos orientadores. A história sobre a infância, mais precisamente sobre as transformações relacionadas às garantias de direitos das crianças e suas consequências no espaço escolar, está estritamente ligada às relações sociais, sobre a família, trabalho e ascensão dos direitos das mulheres.

Como suporte teórico, utilizo os estudos de Philippe Áries com sua obra intitulada “História social da criança e da família”, para contextualizar brevemente a história social da infância, onde aponta que na idade média crianças e jovens constituíam-se na mesma etapa, as crianças eram vistas como parte integrante da vida adulta. Conforme Áries (1981), a criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais. Somente a partir do século XVII, que as mudanças significativas começaram a ocorrer, e dessa forma as necessidades das crianças começam a ser vistas e reconhecidas em suas particularidades, ocupando um espaço específico na sociedade. A ideia contemporânea de infância, como social, surge com a Modernidade e seu alicerce é a escola e a família. Conforme Varela (1992, p. 8):



O sentimento de infância - e conseqüentemente o sentimento de família - não existirá entre as classes populares até bem entrado o século XIX, sendo a escola obrigatória um de seus instrumentos constitutivos e propagadores.

Sendo assim, o caminho que atravessa as mudanças sobre infâncias e práticas de escolarização, corresponde a ação política da educação. Sejam elas com as ações da igreja que foram colocadas em práticas para que com a configuração dos Estados administrativos modernos, a igreja continuasse assumindo seu papel de poder e controle ou com o objetivo de uma configuração de “classe operária”. Para podermos falar sobre a garantia de direitos das crianças hoje, é necessário fazer uma análise desse caminho percorrido, compreendendo então as representações construídas sobre as infâncias na modernidade. Documentos orientadores hoje, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e Base Nacional Comum Curricular (2017), orientam a garantia de direitos e participação das crianças no cotidiano escolar, onde as propostas pedagógicas devem considerar a criança:

“sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2009b, art. 4º).

Penso que a partir do encontro entre os Estudos Culturais e educação, torna-se possível e importante esse processo para a construção sobre o conceito de infâncias e identidade no ambiente escolar. Portanto, podemos pensar na importância de investigar quais vozes estão sendo compartilhadas e o que isso contribui para a normalização das posições em que as crianças são colocadas. E aqui chamo a atenção para pensarmos sobre a relação da cultura contemporânea com a infância.



A partir do entendimento de infância como construção social, cultural e histórica, entendo que o deslocamento das identidades da criança até essa infância contemporânea, baseando-me aqui nos múltiplos espaços em que elas frequentam e significados que compartilham, proporciona um campo de estudo para novas investigações. Conforme Hall (2016), aspectos culturais estão abalando as velhas identidades, movimentando e deslocando-as devido a novos cenários e contextos da sociedade. Sendo assim, as identidades passam a ser não fixas e alteradas conforme representações postas nas relações e interações. As identidades das infâncias estão em constante mudanças, baseadas no tempo e espaços em que estão inseridas. Para Guizzo (2011, p. 87), “[...] em relação à infância, a construção das identidades articula-se aos discursos a respeito da criança que são veiculados e sustentados por diferentes artefatos e instâncias culturais”. Frente a isso, penso na importância de pesquisar como essas “infâncias” são constituídas dentro da educação infantil e como a escola potencializa a sua participação no espaço escolar.

### **2.3 Espaço e tempo em movimento: a participação das crianças na pedagogia do cotidiano**

Por muito tempo acreditei que somente os conselhos classe participativos e assembleias com as crianças de fato eram garantias a participação delas no contexto escolar. No entanto, com o passar do tempo, minha percepção sobre a participação das crianças na educação infantil foi se modificando e com ela minha prática pedagógica. E foi através das narrativas das crianças que isso também aconteceu. Sem a pretensão de ditar o que é certo ou errado, trago para essa escrita as minhas percepções e olhares para a participação das crianças no cotidiano escolar. Assim entendo que, a partir de um olhar para a rotina e cotidiano das crianças, suas narrativas e suas interações, temos subsídios para refletir sobre nossa prática, o tempo e espaço no contexto escolar. Trago o conceito de tempo



institucional e tempo de vivência. Ambos acontecem na educação infantil, no entanto sabemos que o primeiro, na maioria das vezes, dita o andamento das interações, propostas e rotinas. Conforme Saraiva (2018), Espaço e tempo são conceitos fundamentais para constituir os modos de ser e de viver, mas é construída e influenciada pelas práticas culturais, sociais, históricas e individuais. O tempo institucional é importante para a organização e rotina, no entanto o tempo de vivências é aquele que proporciona as experiências, interações, descobertas e interesses. Dessa forma, entendo que a vida cotidiana pode ser um grande motivador para a participação ou não das crianças. E a rotina é importante? Acredito que sim. É nela que a criança terá subsídios para buscar o novo, a partir do conhecido que ela buscará o desconhecido. Para (Brougère, 2012), Aprende-se primeiro a própria vida cotidiana, suas práticas e seus saberes. Mas a rotina precisa ser sempre igual? Acredito que não. Todos os dias as crianças comem frutas, mas qual a participação delas nesse contexto? Elas possuem curiosidade, autonomia e interesse em ir buscar as frutas sozinhas, descascá-las ou até servir em algum outro ambiente, por exemplo?

### 3 METODOLOGIA

Nessa pesquisa, ainda em fase inicial, pretende-se investigar sobre o tempo e o espaço em que 21 crianças de cinco anos de idade (2023/2 e 2024), de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de São Leopoldo/RS estão inseridas, evidenciando suas ações e seus interesses de aprendizagem significativos.

A pesquisa é de natureza qualitativa e vinculada ao campo dos Estudos Culturais e de cunho etnográfico. Para tanto, serão utilizados como instrumentos para produção de informações: observação e registro em diário de campo, realização de dinâmicas e registro destas atividades de interação em vídeo, fotos e diário de campo e roda de conversas.





A escola onde ocorrerá a coleta de dados (EMEI), atende 169 crianças entre as idades de zero a seis anos. Composta por nove turmas, compreendidas entre Berçário e Pré-escola, também conta com 56 funcionários, entre eles professores, monitoras, estagiários, porteiras, serviços gerais e manipuladora de alimentos. Com 36 anos de história, a EMEI tem como filosofia: Proporcionar às crianças o seu desenvolvimento pleno, respeitando a diversidade e auxiliando-as na vida social, fortalecendo os laços entre escola e comunidade. Garantir os direitos das crianças e todas as suas vivências, descobertas e singularidades, utilizando o brincar como principal mediador da aprendizagem; baseando-se na educação de valores e cidadania.

No total, serão realizados 20 encontros, de duração de até 5h cada, podendo ocorrer em vários espaços da Escola: sala de aula, pátio, biblioteca, etc. A rotina e o cotidiano da turma serão os condutores, juntamente com o planejamento escolar, após observação na turma. Conforme Carvalho e Radomski (2017, p. 55), “o aprender pela vida cotidiana é central na ação pedagógica desenvolvida na educação infantil”. É mediante o “reconhecimento do aprendizado pela vida cotidiana que é possível declarar o papel social e político da escola como contexto de vida coletiva”.

#### **4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Por ainda ser uma dissertação em andamento, trago no presente artigo como resultados e discussões, a importância da pesquisa com e sobre crianças. Até o presente momento, com a construção do trabalho, assim como a elaboração do projeto para o Comitê de Ética da ULBRA e respectivamente a aprovação, busquei ferramentas teóricas que pudessem embasar e justificar a importância da pesquisa sobre a participação das crianças no cotidiano da educação infantil. Dessa forma, podemos afirmar que nos últimos anos, o número de pesquisas sobre a participação



das crianças no cotidiano escolar vem aumentando significativamente, mas ainda o foco da investigação COM as crianças necessita de uma atenção especial. Seja pela questão ética (e muito necessária nesses casos), ou seja, até mesmo pelo limite de tempo dentro das pesquisas nos programas de pós-graduação, mas acredito que a metodologia de cunho etnográfico precisa ser desenvolvida no cotidiano com as crianças. Tanto em minhas experiências como professora de educação infantil, como pesquisadora na área da educação, entendo que conceito contemporâneo de infância é reflexo de muitas mudanças na sociedade ao longo do tempo. A compreensão da infância evoluiu significativamente, sendo moldada por fatores culturais, sociais, econômicos e históricos. Dessa forma, acredito na importância e necessidade de cada vez mais ampliarmos nossos conhecimentos sobre a criança, as infâncias, suas narrativas, as múltiplas linguagens e as identidades que são constituídas nos contextos e experiências vividas por elas. Entendo então, que a análise crítica e reflexiva sobre os modos de viver as infâncias se faz necessária em um tempo em que o cotidiano, o espaço e tempo da educação infantil deve ser movimento. Movimento de autonomia, e respeito, de ética, de interação, ensino e aprendizagem, trocas de experiência e escuta atenta.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 279-288.



CARVALHO, R. S.; RADOMSKI, L. L. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Estudos culturais: as margens de um programa de pesquisa. **E-COMPÓS**, v. 6, 2006. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/77/77>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GUIZZO, Bianca Salazar. “**Aquele negrão me chamou de leitão!**”: representações e praticas de embelezamento na Educação Infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

HALL, Stuart (ed). **Representação. Cultural Representations and Signifying Practices**. London/Thousand Oaks/ New Delhi: Sage, 2016.

SARAIVA, Karla. Educação, espaço, tempo: conexões. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 23–40, 2019. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3530. Disponível em: <http://172.29.9.202/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3227>. Acesso em: 20 novembro. 2023.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.



## **GESTÃO PEDAGÓGICA: A ATUAÇÃO DO(A) SUPERVISOR(A) E DO(A) ORIENTADOR(A) EM ESCOLA PÚBLICA DO RS**

GONÇALVES, Laiza Karine<sup>1</sup>

JUNG, Hildegard Susana<sup>2</sup>

### **Resumo**

O trabalho visa mostrar a importância da atuação qualificada do(a) supervisor(a) e do(a) orientador(a) em escola pública do RS com intuito de reforçar a necessidade de formação específica para prática em gestão pedagógica. Tem como base a vivência que tive com colegas professoras estando nesse papel pedagógico enquanto fui professora em escola do estado, a que tenho como supervisora no município de Sapucaia do Sul, devido à formação específica, e de informações de editais de concurso de municípios da região metropolitana de Porto Alegre. Busca-se verificar como se constrói o processo de atuação das pessoas que exercem o cargo pedagógico e analisar que implicações ocorrem na prática. Nessa verificação tem se percebido um maior percentual em atuação por indicação, sem o processo de concurso público para formação específica, mesmo considerando importante a pessoa estudar as competências necessárias para melhor compreender a responsabilidade profissional do(a) supervisor(a) na interação com professores em uma produção de cultura, de aprendizagem intelectual, de afetividade e de política; e a do(a) orientador(a) no ser um(a) facilitador(a) colaborativo(a) do desenvolvimento integral do(a) aluno(a).

**Palavras-chave:** gestão pedagógica; supervisor(a); orientador(a); escola pública.

### **1 INTRODUÇÃO**

O papel da escola está diretamente relacionado as questões sociais, políticas e culturais de cada época da história, e que, por essa razão, apresentam concepções diferentes.

---

<sup>1</sup> Laiza Karine Gonçalves, mestranda de Universidade La Salle - Unilasalle, Brasil, <https://orcid.org/0009-0000-2131-7320> e [laizaleao@gmail.com](mailto:laizaleao@gmail.com)

<sup>2</sup> Hildegard Susana Jung, docente da Universidade - Unilasalle, Brasil, <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060> e [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br)



Com o passar dos anos se percebeu ainda mais que a educação é o elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, a individualidade da pessoa, a capacidade de refletir sobre a sociedade e de se inserir nela como um/a cidadão/cidadã atuante. Também se percebeu a necessidade e importância de se ter profissionais da gestão pedagógica com formação específica assim como a de professores.

Como respaldo dessas ideias estão as leis voltadas para a Educação; dentre elas está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (nº 5.692) de 11 de agosto de 1971 em que cita, no artigo 33, a importância do(a) profissional com formação específica: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. Em 20 de dezembro de 1996 a LDBEN (nº 9.394) é ainda mais intensificada conforme o artigo 64: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

No Plano Político Pedagógico e no Regimento Escolar também está prevista a atuação; e muitas vezes, é representada num organograma, que mostra as inter-relações entre conselho escolar, direção, secretaria escolar, corpo docente e discente e setor pedagógico. Esse que, por sua vez, estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino.

Em virtude dessas questões estudadas com mais profundidade durante o curso de Especialização em Gestão da Educação: supervisão e orientação na PUCRS (2015 a 2017), a vivência que tive durante 10 anos com colegas professoras estando no setor pedagógico, sem a formação, enquanto fui professora em escola do estado de Porto Alegre – RS e a que passei a ter como supervisora no município de



Sapucaia do Sul, devido à formação específica, desde o ano de 2020; que decidiu também pesquisar em editais de concurso de municípios da região metropolitana de Porto Alegre para verificar de que forma o(a) orientador(a) e o(a) supervisor(a) passam a atuar no setor pedagógico e mostrar que implicações acontecem pela atuação pedagógica de um(a) especialista e não especialista na prática escolar.

## 2 GESTÃO PEDAGÓGICA

### 2.1 Supervisão e Orientação: um trabalho para especialista

Para analisar de forma reflexiva o modo como o(a) orientador(a) e o(a) supervisor(a) passam a atuar no setor pedagógico e que implicações acontecem pela atuação pedagógica de um(a) especialista e não especialista na prática escolar se faz necessária a retomada, conforme as referências teóricas, do papel de cada um(a) nos processos educacionais.

Como se sabe as concepções sobre educação vem passando por mudanças no decorrer do tempo devido ao contexto social, cultural, político e econômico de cada época e, que, com isso, o papel desse(a)s profissionais também tem sido alterado.

O trabalho do(a) supervisor(a) começou com a industrialização no Brasil em razão da necessidade de preparar o indivíduo com eficiência para o trabalho. Assumindo, assim, um perfil de inspetor(a) da competência técnica. Mas com a aprovação da LDBEN de 1971 (nº 5.692) e de 1996 (nº 9.394) o perfil foi sendo alterado para promover na escola melhores condições no aprimoramento pessoal, profissional e social em diferentes contextos e situações da escola. Passa a ser o(a) agente dos processos de mudanças. Tornando-se imprescindível na interação junto ao desenvolvimento profissional dos professores na ação de ensino-aprendizagem.



Assumindo, assim, em uma dimensão coletiva, o papel de um(a) guia. Para educadora portuguesa Isabel Alarcão:

Neste contexto de formação o supervisor pedagógico surge como figura essencial, pois a ele cabe a criação de contextos favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos novos professores e, por sua influência, à aprendizagem de desenvolvimento dos seus alunos (ALARCÃO, 2004, p. 78).

Como se percebe exerce um trabalho de grande importância para o crescimento e desenvolvimento do processo educacional dentro da instituição escolar. É um(a) articulador(a) de ideias e projetos junto com toda comunidade escolar; planejando, coordenando, acompanhando e avaliando todas as atividades pedagógicas. Logo atuar no setor pedagógico é estar diretamente ligado(a) na dimensão de conhecimento e de ação dos professores. Pois a supervisão escolar é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica, promover equilíbrio ao ambiente da escola. Como menciona a pesquisadora do processo de supervisão escolar e da ação supervisora no contexto educacional Antonia da S. Medina:

Para que tudo seja possível, é indispensável à ação de um profissional que, além de possuir competência teórica, técnica humana, disponha de tempo necessário para tornar possível a relação entre vivências dos alunos fora da escola e o trabalho do ensinar e aprender na escola. Esse profissional é o supervisor que define sua função pedagógica quando contribui para a melhoria do processo de ensinar e aprender por meios de ações que articulam as demandas dos professores com os conteúdos e as disciplinas (MEDINA, 2002, p. 51-52).

Sendo assim, o(a) supervisor(a) desempenha sua função de maneira crítica e participativa em um trabalho articulado de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas com todo(a)s que fazem parte do ambiente escolar. Inclusive com o(a) orientador(a) cujo trabalho acontece de forma colaborativa e integrada já que são o(a)s especialistas do setor pedagógico.



O(A) orientador(a) também é citado(a) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto com mais visibilidade na lei anterior a mencionada para supervisão. A lei de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, no artigo 62, cita: “A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que destinam”; e no artigo 63: “Nas faculdades de filosofia será criado para formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em educação física pelas escolas superiores de educação física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério”.

Com a descrição dos artigos da lei é possível perceber como a sua atuação está registrada na bagagem histórica escolar. Pois com o passar dos anos as suas funções foram se alterando; primeiramente com viés de interesse social, devido à industrialização, com um direcionamento mais pragmático, mais profissionalizante no atuar de forma mais corretiva para adaptar o(a) aluno(a) à estrutura e às regras do espaço educacional e profissional. Seguindo com o mesmo foco social, mas em uma direção mais terapêutica, a atuação encontra-se exclusivamente centrada no(a) aluno(a) para adaptá-lo(a) ao meio. Depois, ainda com o intuito social, o foco passa a ser mais preventivo para adaptar o(a) aluno(a) ao lugar. Para, posteriormente, ter o viés de interesse individual e social que visa o desenvolvimento e a felicidade do(a) aluno(a). Tal interesse que ainda permanece no contexto atual. Como ressalta as orientadoras educacionais Lia R. A. Giacaglia e Wilma M. A. Penteado que apresentam uma importante base teórica devido as suas trajetórias acadêmicas (formação e pesquisas) e experiências em escola pública:

O Or. E. tem seu trabalho voltado principalmente para o bem-estar e a felicidade dos alunos matriculados na escola onde desempenha suas funções. Ele se interessa pelo aluno como um todo, não apenas como um ser que deva ser adequadamente ensinado e que deva aprender (GIACAGLIA; PENTEADO, 2011, p. 60).





Como o seu foco de atuação está centrado no(a) aluno(a) e é o elo de ligação com a escola, é muito importante a uma relação positiva, ética e contínua com as famílias. Pois é ele(a) quem tem as informações de acompanhamento individualizado; que podem ser relatadas pelo(a) aluno(a) de forma espontânea por meio de desabafo, de solicitação de ajuda. Podem ser relatadas por alguém do grupo educacional para que se tome alguma providência diante de um determinado problema ou ainda podem ser através de suas próprias coletas para poder entender melhor comportamentos e atitudes em determinadas situações e contextos da convivência diária.

Lembrando, que, como são dados de caráter sigiloso ou confidencial, o seu bom senso deve estar sempre ativado para poder apresentar soluções que sejam adequadas para o(a) professor(a), a família e demais integrantes da escola para poderem mediar, em uma relação de confiança, um trabalho eficiente de melhoria. Sendo assim as orientadoras Giacaglia e Penteado reforçam a importância da formação específica:

Essas questões de caráter prático, vale lembrar que professores e outros funcionários das escolas não têm a formação necessária para atender a maior parte das necessidades dos alunos e também não contam com tempo e estrutura para fazê-lo. Este não é um trabalho para amadores, motivo pelo qual existe a profissão do Or. E. (GIACAGLIA; PENTEADO, 2011, p. 84).

A atuação de um(a) especialista requer sistematicamente essas ações na prática escolar; e sobretudo, com conhecimento e competência. Tanto que a supervisora Nilda Alves e a orientadora Regina L. Garcia organizaram um livro com um título muito relevante “O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais”, onde a Garcia diz o seguinte:



Um OE e um SE competentes podem criar condições de transformação da escola, podem pôr em discussão o que se faz, por que se faz, como se faz e quem se beneficia com a ação pedagógica; podem trazer à responsabilidade da escola a sua contribuição específica nos altos índices de reprovação e repetência, de evasão, repensando, contínua e coletivamente, a organização, as metodologias e as relações em seus resultados sociais produzidos, criando alternativas pedagógicas mais adequadas (GARCIA, 1991, p.22).

É nessa ação integrada formada por especialista em orientação e supervisão que se mobiliza os professores para a definição do que é fundamental em cada área do conhecimento e para a conexão da especificidade de cada conhecimento à totalidade da realidade conhecida. Assim cada conhecimento ganha sentido por ser resposta às dúvidas do(a)s aluno(a)s e aos desafios que a realidade lhes coloca na interação social diária.

Com essas importantes concepções teóricas conectadas com as leis; com a vivência de 10 anos em escola do estado com colegas professoras assumindo o setor pedagógico sem formação específica; com a que estou vivendo como especialista concursada em supervisão; e com o levantamento de dados pesquisados em editais de concurso que as percepções, as reflexões e as constatações estão sendo elaboradas.

### 3 METODOLOGIA

No ano de 2015 ingressei no curso de Especialização em Gestão da Educação: supervisão e orientação na PUCRS. Como tema do meu trabalho de conclusão (ano de 2017) escolhi abordar sobre como as colegas professoras assumiam, na maioria das vezes, o setor pedagógico sem ter a formação específica. No último ano do curso de Especialização, após um maior aprofundamento de estudo teórico, apliquei um questionário com as profissionais em educação que atuavam como supervisora e orientadora na escola em que a minha convivência foi maior, pois era lotada nela, do que nas outras escolas da rede em que trabalhei concomitantemente.



O questionário que foi entregue impresso para ser respondido tem as seguintes perguntas: 1. Qual a sua formação acadêmica? 2. Durante quanto tempo viveste a experiência de ser professora? 3. Qual a sua atuação na escola? 4. Quanto tempo já atua nesse cargo? 5. Quais são os aspectos que considera importantes para poder ter uma boa atuação no cargo que é exercido por você?.

Com o ingresso, através de concurso público, como especialista em supervisão no município de Sapucaia do Sul - RS no ano de 2020 passei a observar a atuação das orientadoras e supervisoras da rede conforme suas atribuições e comparar com a experiência que havia vivido na rede estadual. Despertando, assim, o interesse em pesquisar editais de concurso (após o período mais crítico de pandemia da COVID-19 em que as aulas aconteceram de forma remota – 2020) dos outros 33 municípios da região metropolitana de Porto Alegre para verificar de que forma o(a) orientador(a) e o(a) supervisor(a) passam a atuar no setor pedagógico e que implicações ocorrem pela atuação pedagógica de um(a) especialista e não especialista na prática escolar.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas dadas pelas profissionais em educação de acordo com o questionário que receberam foram bem diferentes, mas não só por terem atuado em papéis distintos. A profissional que estava atuando como supervisora é formada em Química. Na época estava completando 30 anos de docência na rede do estado e não tinha formação específica em supervisão. Recebeu o convite em 2017 para trabalhar no setor pedagógico. Não respondeu qual era a sua atuação na escola. Pode ser pelo fato das suas ações estarem centradas em acompanhar Conselho de Classe e solicitar/cobrar entrega de caderno de chamada preenchido conforme as solicitações da Secretaria de Educação do Estado.



Tanto que escreveu que os aspectos que considerava importante para ter uma boa atuação no cargo foram ter conhecimento das Leis de Diretrizes e Bases, das novas medidas governamentais, de informática, de ter tempo para os trabalhos burocráticos e de ter paciência com o(a)s colegas.

Não há menção de que a sua atuação é diretamente ligada aos professores e, que, por essa razão, deve orientar e conduzir o(a) professor(a) no processo didático pedagógico de ensino-aprendizagem. Retomando, assim, as ideias da Medina (2002) sobre as importantes ações pedagógicas que a supervisão precisa realizar tendo em vista que implicam de forma eficiente na prática escolar, que são: conversar com os professores para saber quais são as suas dificuldades; orientar e incentivar o desempenho individual e grupal; assessorar o trabalho do(a) professor(a) apresentando sugestões de atividades; criar situações para solucionar problemas que possam surgir no grupo de professores; discutir diferentes maneiras de trabalho e comunicar experiências; incentivar os professores a avançar em seus estudos; organizar as condições de trabalho para o(a) professor(a), como o material de ensino e refletir e avaliar as questões da escola como organização social.

A orientadora que atuou na escola tem formação específica, trabalhou como professora, mas não escreveu quanto tempo exerceu. Embora não tenha escrito sobre a sua atuação na escola, costumava chamar o(a)s aluno(a)s para conversar e dar feedback para os professores. Ela chegou na escola no ano de 2016, por meio de contrato, e desde então os professores passaram a relatar situações e comportamentos de aluno(a)s para que ela pudesse solucionar e o(a)s aluno(a)s também passaram a pedir para os professores se podiam ir falar com ela em sua sala.



No que se refere aos aspectos que considerava importante para poder ter uma boa atuação no seu cargo ela escreveu que são o exercício do ouvir, o planejamento e a execução de projetos que visam o crescimento do aluno, a cidadania, a cooperação, a ética e o respeito. Percebe-se, dessa forma, que a sua escrita dialoga com a sua prática relatada por mim, enquanto professora, durante a convivência com ela.

Para complementar o quanto a formação específica implica em uma boa prática pedagógica menciona-se as ideias da Mírian P. S. Z. Grinspun (2001), em que a orientação cumpre seu trabalho na escola em favor da cidadania, não criando um serviço de orientação para atender aos excluídos do conhecimento, do comportamento, mas para entendê-los através das relações que ocorrem entre o poder/saber e fazer/saber no espaço escolar.

Ao ingressar como especialista em supervisão passei a observar a atuação das orientadoras e das supervisoras da rede conforme a aplicação de suas atribuições e comparar com a experiência que havia vivido na rede estadual. Uma atuação qualificada devido a formação específica e também pela clareza de suas atribuições pedagógicas. Inclusive as atribuições básicas são informadas previamente no edital do concurso. São informações que eu socializo para reforçar a importância. O recorte foi feito do edital do concurso do ano de 2023<sup>3</sup> por ser mais recente. Contudo as informações são as mesmas mencionadas no concurso anterior (2019) no qual eu participei.

---

<sup>3</sup> edital\_abertura\_794650326e541a06 PDF (concursos-publicacoes.s3.amazonaws.com)



Figura 1 – Edital de abertura

1.1 DO QUADRO DEMONSTRATIVO					
Cód.	Cargo	Escolaridade exigida e outros requisitos	Vagas	Carga Horária Semanal	Vencimento Básico (R\$)
1.1.1 As ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS encontram-se no Anexo I, sendo parte integrante deste Edital.					
<b>NÍVEL SUPERIOR COMPLETO</b>					
01	Especialista em Educação - Orientador Educacional*	Curso Superior em Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional.			
		Licenciatura Plena com pós-graduação em Orientação Educacional.			
02	Especialista em Educação - Orientador Pedagógico*	Curso Superior em Pedagogia – Habilitação em Supervisão Educacional.			
		Licenciatura Plena com pós-graduação em Supervisão Educacional.			

PREFEITURA MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL/RS Edital de Abertura – Concurso Público nº 01/2023

### 1. NÍVEL SUPERIOR COMPLETO

#### 1.1 Especialista em Educação – Orientador Educacional e Especialista em Educação - Orientador Pedagógico

**Atribuições:** Descrição Sintética: executar atividades específicas de planejamento, administração, supervisão escolar e orientação educacional no âmbito da Rede Municipal de Ensino.

**Descrição Analítica:** "Atividades comuns" assessor no planejamento da educação municipal; propor medidas visando ao desenvolvimento dos aspectos qualitativos do ensino; participar de projetos de pesquisa de interesse do ensino; participar na elaboração, execução e avaliação de projetos de treinamento, visando a atualização do Magistério; integrar o colegiado escolar, atuar na escola, detectando aspectos a serem redimensionados, estimulando a participação do corpo docente na identificação de causas e na busca de alternativas e soluções; participar da elaboração do Plano Global da Escola, do Regimento Escolar e das Bases Curriculares; participar da distribuição das turmas e da organização da carga horária; acompanhar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; participar das atividades de caracterização da clientela escolar; participar da preparação, execução e avaliação de seminários, encontros, palestras e sessões de estudo, manter-se atualizado sobre a legislação do ensino, prolar pareceres; participar de reuniões técnico-administrativo-pedagógicas na escola e nos demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação; integrar grupos de trabalho e comissões; coordenar reuniões específicas; planejar, junto com a Direção e professores, a recuperação de alunos; participar no processo de integração família-escola-comunidade; participar da avaliação global da escola; exercer função de diretor ou vice-diretor, quando nela investido. "Na Área da Orientação Educacional" - elaborar o Plano de Ação do Serviço de Orientação Educacional, a partir do Plano Global da Escola; assistir as turmas realizando entrevistas e aconselhamentos, encaminhando, quando necessário, a outros profissionais; orientar o professor na identificação de comportamento divergentes dos alunos, levantando e selecionando em conjunto, alternativas de solução a serem adotadas; promover sondagem de aptidões e oportunizar informação profissional; participar da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e grupos de alunos; integrar o processo de acompanhamento das unidades escolares, atendendo direta ou indiretamente às escolas; sistematizar as informações coletadas necessárias ao conhecimento global do educando; executar tarefas afins. "Na Área de Supervisão Escolar"; coordenar a elaboração de Planos de Ensino; elaborar o Plano de Ação do Serviço de Supervisão Escolar, a partir do Plano Global da Escola; orientar e supervisionar atividades e diagnósticos, controle e verificação do rendimento escolar; assessor o trabalho docente quanto à métodos e técnicas de ensino; assessorar a direção na tomada de decisões relativas ao desenvolvimento do Plano Curricular; acompanhar o desenvolvimento do trabalho escolar; elaborar e acompanhar o cronograma das atividades docentes; dinamizar o currículo da escola. Colaborando com a direção no processo de ajustamento do trabalho escolar às exigências do meio; coordenar conselhos de classe; analisar o histórico escolar dos alunos com vistas a adaptações, transferências, reingressos e recuperações; integrar o processo de acompanhamento das unidades escolares, atendendo direta ou indiretamente as escolas, estimular e assessor a efetivação de mudanças no ensino; executar tarefas afins. "Na Área da Administração Escolar" - Assessor a direção da escola na definição de diretrizes de ação, na aplicação da legislação referente ao ensino e no estabelecimento de alternativas de integração da escola com a comunidade; colaborar com a direção da escola no que for pertinente à sua especialização; assessor a direção dos órgãos de administração do ensino na operacionalização de planos, programas e projetos; executar tarefas afins. "Na Área do Planejamento da Educação" - assessor na definição de políticas, programas e projetos educacionais; compatibilizar planos, programas e projetos das esferas federal e municipal; participar da elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos; assessor na definição de alternativas de ação, executar tarefas afins.

Fonte: Prefeitura de Sapucaia do Sul (2023)

É devido a essa experiência profissional e a convivência com outro(a)s colegas especialistas que me despertou o interesse em pesquisar nos editais dos outros 33 municípios da região metropolitana de Porto Alegre - RS para verificar como se constrói o processo de atuação das pessoas que exercem o cargo pedagógico.

Conforme os dados consultados dos editais publicados após o período crítico de pandemia devido a COVID-19 (2020), os municípios que realizam concurso são:



Sapucaia do Sul, Gravataí, Esteio, Portão, Alvorada, Guaíba para orientador(a), Glorinha, Arroio dos Ratos e São Jerônimo; e os municípios que não realizam concurso são: Viamão, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Canoas, Cachoeirinha, Campo Bom, Sapiranga, Estância Velha, Eldorado do Sul, Nova Santa Rita, Charqueadas, Capela de Santana, Ivoti, Dois Irmãos, Araricá, Nova Hartz, Parobé, Taquara, Rolante, Igrejinha e São Sebastião do Caí.

Já estes três municípios não realizam concurso, entretanto fazem contrato temporário: Triunfo que contrata para supervisão e orientação; Montenegro e Santo Antônio da Patrulha que contratam somente para supervisão.

Como se percebe ainda é maior o número de municípios que não realizam concurso para especialista. Logo, quais reflexões podem ser feitas diante da existência da Lei, de fundamentação teórica sobre o tema e da minha vivência em escola pública?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante 10 anos acompanhei várias colegas professoras passarem a atuar como supervisora e orientadora sem ter formação específica; e por perceber a interferência dessa decisão em uma prática escolar não qualificada, de acordo com os estudos teóricos que já vêm sendo feitos alguns anos elencados as diferentes experiências práticas, é que escolhi abordar no meu trabalho de conclusão do curso de Especialização em Gestão da Educação: supervisão e orientação sobre a importância de ser especialista para atuar no setor pedagógico.

Para poder ter exemplo comprobatório foi elaborado um questionário para a supervisora e a orientadora, da escola em que eu trabalhava, responderem. As respostas mostraram que, embora cada cargo tenha suas atribuições, a atuação de uma especialista implico de forma mais eficiente na prática educacional. A orientadora mesmo estando pouco tempo na escola (2016-2017) conseguiu exercer um pouco o seu papel de auxiliar o(a)s aluno(a)s a realizar os seus objetivos



educacionais e de estudar os problemas escolares que lhe foram passados pelos professores. Reforçando, assim, o quanto as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024, de nº 5.692 e de nº 9.394 tem necessária aplicabilidade. Tanto que as escolas particulares só contratam especialistas para exercerem esses cargos.

Sendo ainda diferente nas escolas públicas, pois como mostra os dados dos editais de concurso dos 34 municípios da região metropolitana de Porto Alegre - RS somente 9 municípios cumprem as Leis da LDBN. Desses que cumprem as Leis está o município em que eu atuo como supervisora. Todo(a)s que trabalham no setor pedagógico são especialistas. Logo aplicam suas importantes e necessárias atribuições conforme foi sendo mostrado o embasamento teórico no decorrer do texto. Inclusive se percebe que ocorrem implicações relevantes, significativas e transformadoras na prática escolar.

Afinal atuação qualificada do setor pedagógico possibilita a todo(a)s ampliarem o conhecimento sobre si mesmo(a)s e sobre o mundo em que vivem, bem como a sua capacidade de interferir sobre a realidade, transformando-a e transformando-se na ação diária do processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva**. 3. ed. São Paulo - SP: Cortez. 2004.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais.**, 5. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN. Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN. Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.





**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★



BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN. Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

GIACAGLIA, Lia R. Angelini; PENTEADO, Wilma M. Alves. **Orientação educacional na prática**: princípios, histórico, legislação, técnica e instrumentos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Z. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão Escolar**. Porto Alegre: AGE, 2002.

PRZYBYLSKI, Edy. **O Supervisor Escolar em Ação**. Porto Alegre: Sagra, 1991.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.



**PROGRAMA DE ESCOLAS ASSOCIADAS DA UNESCO (PEA-UNESCO):  
ORIGEM E TRAJETÓRIA MUNDIAL E BRASILEIRA NA DIFUSÃO DOS  
VALORES E PRINCÍPIOS DA CONSTITUIÇÃO DA UNESCO E DA CARTA DAS  
NAÇÕES UNIDAS**

SILVA, Sueli Schabbach Matos da<sup>1</sup>

SARMENTO, Dirléia Fanfa<sup>2</sup>

**Resumo**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada vinculada a Organização das Nações Unidas (ONU) que influencia a proposição de políticas públicas relacionadas ao seu foco de atuação, nos países signatários. Na área da Educação, destaca-se seu compromisso com a defesa do direito à educação. No âmbito da Educação Básica, a UNESCO mantém o Programa de Escolas Associadas da UNESCO (PEA, Associated Schools Project Network ou ASPnet em inglês), ou Rede de Escolas Associadas da UNESCO (RedePEA) cuja abrangência é mundial. Nesse sentido, por meio de uma pesquisa documental em andamento, temos como objetivo contextualizar a origem e o desenvolvimento do referido Programa no âmbito mundial, situando a trajetória do Brasil neste cenário. Para a análise documental do *corpus* investigativo composto por relatórios e demais documentos alusivos ao tema, disponibilizados na UNESCO *Digital Library*, adotamos as orientações metodológicas de Cellard. Resultados preliminares indicam que: a) O PEA/UNESCO foi criado em 1953 quando o mundo vivia o trauma da Segunda Guerra Mundial e, promove os valores e os princípios da Constituição da UNESCO e da Carta das Nações Unidas, que incluem os direitos fundamentais e a dignidade humana, a igualdade de gênero, o progresso social, liberdade, justiça e democracia, respeito pela diversidade e solidariedade; b) no âmbito mundial, são 182 países e 12.000 escolas que participam do PEA/UNESCO; c) no Brasil, são 563 escolas certificadas, a segunda maior Rede mundial. A Rede é reconhecida mundialmente pelo seu papel na partilha e difusão de valores, na educação para a compreensão internacional e na inovação.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Universidade La Salle, bolsista PROSUC/CAPES, Brasil, ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3939-2016> .E-mail: [sumatos61@gmail.com](mailto:sumatos61@gmail.com)

<sup>2</sup> Dirléia Fanfa Sarmiento, Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação e coordenadora adjunta deste Curso, da Universidade La Salle. Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa "Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7328-6343>. Email: [dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br](mailto:dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br)



**Palavras-chave:** PEA-UNESCO; direito à educação; educação básica.

## 1 INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada vinculada a Organização das Nações Unidas (ONU) que influencia a proposição de políticas públicas relacionadas ao seu foco de atuação, nos países signatários. Conforme exposto no documento de constituição da UNESCO, no artigo I:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião.

427

Na área da Educação, a UNESCO tem mobilizado os países signatários para ações que viabilizem a efetividade do direito à educação. Ainda, em relação à Educação Básica, a UNESCO mantém o Programa de Escolas Associadas da UNESCO (PEA, *Associated Schools Project Network* ou ASPnet em inglês), ou Rede de Escolas Associadas da UNESCO (RedePEA) cuja abrangência é mundial.

Diante do exposto, neste artigo temos como objetivo contextualizar a origem e o desenvolvimento do referido Programa no âmbito mundial, situando a trajetória do Brasil neste cenário. Portanto, em termos de estrutura textual, inicialmente introduzimos a temática central do artigo. Na sequência descrevemos a abordagem metodológica. A seguir, abordamos os resultados preliminares do estudo e, por fim, apresentamos as considerações finais.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A UNESCO é uma agência especializada vinculada a Organização das Nações Unidas (ONU). A Constituição da ONU foi assinada em São Francisco, em 26 de junho de 1945, entrando em vigor no dia 24 de outubro deste mesmo ano.

Os fundadores do sistema das Nações Unidas, tinham uma preocupação principal: garantir uma paz real e duradoura, a fim de evitar uma terceira guerra mundial, a continuação da utilização de armas nucleares e a eventual destruição do mundo em geral. Assim escreveram no preâmbulo da Carta das Nações UNIDAS:

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.  
(CARTA DA ONU, Preâmbulo)

Além dos órgãos que constituem as Nações Unidas, a Carta alude em seu artigo 57, a criação de entidades especializadas, “por acordos intergovernamentais e com amplas responsabilidades internacionais, definidas em seus instrumentos básicos, nos campos econômico, social, cultural, educacional, sanitário e conexos”, sendo elas “vinculadas às Nações Unidas”. (ONU, 1945). De acordo com a UNESCO (2015, p. 14), “o Artigo 57 da Carta das Nações Unidas constitui a fundação espiritual da UNESCO, pois prevê a criação de uma agência especializada para a cooperação nas esferas educacionais e culturais”.



Conforme destaca a UNESCO (2015, p. 16):

A Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional não aprovou apenas a Carta das Nações Unidas, mas também uma recomendação francesa, apresentada por Henri Bonnet, ex-diretor do Instituto Internacional para Cooperação Intelectual, de que “os governos deveriam convocar, nos próximos meses, uma conferência geral para delinear o estatuto de uma organização internacional para a cooperação cultural”. (grifo do documento)

Diante de tal recomendação, “representantes de 44 países se reuniram em Londres, em novembro de 1945, durante a Conferência das Nações Unidas, para o estabelecimento de uma organização internacional educacional e cultural (ECO/CONF) (UNESCO, 2015, p. 16). Assim, “Tanto a ONU quanto a UNESCO nasceram à sombra da bomba atômica, que havia demonstrado o poder de destruição da raça humana”, (UNESCO, 2015, p. 16-17). Dados atinentes a origem da UNESCO constam no documento *A Chronology of UNESCO, 1945-1985: facts and events in UNESCO's history arranged by dates with references to documentary sources in the Archives*, disponibilizado na UNESDOC Digital Library.

Nos primeiros anos de existência da UNESCO, a ênfase foi colocada na procura de formas e meios para reforçar o papel da educação, da ciência e da cultura na promoção da paz e no reforço da cooperação internacional. Os fundadores estavam preocupados com o risco de só defender a paz da boca para fora e com a lacuna entre a teoria e a prática. Estavam conscientes de que não bastava emitir circulares ministeriais para os professores “ensinar a paz”.

A UNESCO defende que a construção da paz através da educação exige professores empenhados, métodos participativos de aprendizagem, currículos relevantes, manuais imparciais, um clima de respeito mútuo e não-violência, na sala de aula, na escola, na família e na comunidade e afirma: “Uma vez que as guerras começam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que as defesas da paz devem ser construídas”. (Preâmbulo da Constituição da UNESCO)



### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa documental, cujo *corpus* investigativo está composto por documentos históricos, textos, registros e materiais escritos para compreender a origem e o desenvolvimento da Rede PEA-UNESCO, ao definir o que é um documento, Bell (2008, p. 109) explica que:

'Documento' é um termo geral para uma impressão deixada em um objeto físico, por um ser humano. A pesquisa pode envolver a análise de fotografias, filmes, vídeos, slides e outras fontes não escritas, todas podendo ser classificadas como documentos, mas o tipo mais comum em pesquisa educacional são as fontes impressas ou manuscritas. (grifo da autora).

A opção pela pesquisa documental, escolhida como instrumento para a produção de dados, deu-se por entendermos que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

As principais fontes de pesquisa utilizadas neste trabalho foram os diversos documentos produzidos pela UNESCO e em conjunto com órgãos multilaterais. Estes documentos oficiais, sejam eles relatórios, declarações ou tratados diversos, delimitam os princípios e posicionamentos desta agência especializada estão disponíveis na UNESCO *Digital Library*.

Para Cellard (2014, p. 295), “Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais”. Continua Cellard (2014, p. 304) explicando que:



A fim de estabelecer essas ligações e de constituir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no corpus documental. [...] é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável. As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também, deve-se admiti-lo, em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica.

Na seleção, leitura e a análise preliminar dos documentos foi necessário extrair elementos do texto, contextualizá-los e tomar consciência das relações e levar a uma reconstrução, construindo um raciocínio que nos remetesse ao nosso objetivo de contextualizar a origem e o desenvolvimento do Programa de Escolas Associadas da UNESCO (PEA-UNESCO) no âmbito mundial, situando a trajetória do Brasil neste cenário.

#### 4 RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO

O Conselho Geral da UNESCO, na sua 7ª sessão, emitiu a Resolução nº 1341, em 1952 que decide estabelecer, em 1953, Um Esquema de Atividades Experimentais Coordenadas nas Escolas dos Estados Membros, a fim de encorajar o desenvolvimento da educação nos objetivos e atividades da Nações Unidas ONU e da UNESCO e dentro dos princípios da Declaração dos Direitos Humanos.

O PEA-UNESCO é lançado em 1953, com 33 escolas secundárias em 15 estados-membros, em 1955 tinha 57 instituições, em 1958 possuía 186, das quais 55 eram estabelecimentos de formação de professores.

Em 1964, 350 estabelecimentos de ensino secundário e de formação de professores participaram na implementação do programa em um seminário no Centro de Informações das Nações Unidas em Nova Deli. Os materiais e sugestões são fornecidos pela Comissão da UNESCO estudados, analisados e então publicados na revista intitulada “O Mundo na Sala de Aula”, que registra os projetos



já realizados e publica artigos sobre a organização do programa, informações para o corpo docente e sugestões práticas.

O programa começou em pequena escala, ao nível das bases, e foi conduzido ao longo de sete décadas, por um número crescente de professores entusiasmadas e criativos, empenhados em reforçar as dimensões humanistas, culturais e internacionais da educação, tendo em vista as mudanças culturais, econômicas, sociais e ambientais no mundo.

Durante vários anos, educadores e professores, de diferentes escolas no mundo, formularam um número considerável de novas ideias e sugestões sobre educação para a compreensão internacional. Surge então a necessidade de aplicar estas ideias a diferentes sistemas pedagógicos e diferentes circunstâncias para o efetivo desenvolvimento nas escolas associadas. A UNESCO ajudou as organizações governamentais internacionais e as suas próprias comissões nacionais em vários países, a organizar seminários e reuniões destinadas a estudar alguns aspectos da educação para a compreensão internacional.

O trabalho iniciado pela UNESCO com a criação do Plano das Escolas Associadas tem como objetivos contribuir para a paz, promovendo a colaboração entre os países através da educação, da ciência e da cultura e estimulando o conhecimento e a compreensão mútua.

Quando completou 50 anos, o PEA, conhecido internacionalmente por ASP, passou a ser chamado ASPnet, rede que já inclui 7.400 escolas em 170 países-membros, aos 70 anos são 182 países membros e 12.000 escolas associadas.

Hoje, o programa é denominado *Associated Schools Project Network* (ASPnet), no Brasil Rede de PEA-UNESCO. Na cronologia por décadas a Rede PEA atua sob a chancela da UNESCO e sua governança com o compromisso de trabalhar dentro dos princípios, das declarações e relatórios anuais para o futuro da educação. Desta forma, destacamos a Declaração de Incheon - Educação 2030 (Agenda 2030 e os 17ODS) e o relatório 2022 - Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um novo contrato social para a educação.





A ASPnet, Rede PEA-UNESCO tem sido um espelho de inovações que refletem as tendências e desafios dos tempos e o que está acontecendo, em nossa “Aldeia Global”, bem como do que se debate nos Fóruns da UNESCO. A Rede PEA contribui efetivamente com a construção da paz na mente dos homens pela educação de forma colaborativa para um mundo sustentável social, econômico e ambiental.

O papel dos membros da ASPnet da UNESCO, Rede PEA, é contribuir para o cumprimento do mandato da Organização e a promoção dos valores e ideais consagrados na sua Constituição e na Carta das Nações Unidas. As atividades são baseadas nos quatro pilares da educação, definidos no documento Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS *et al*, 1996), nomeadamente, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Além disso, na atualidade, tem o desafio de contribuir para a efetividade do proposto na Declaração de Icheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016).

As ações das coordenações e das escolas da Rede são orientadas conforme os Guias para Coordenadores Nacionais e o Guia das Escolas Membro. Os relatórios e documentos de trabalho destes eventos são disponibilizados na Rede PEA, em diferentes idiomas, com as práticas de aprendizagens desenvolvidas naquele contexto e de forma colaborativa permite o intercâmbio cultural entre as escolas. Também distribuição de material impresso, audiovisuais, realização de estudos e pesquisas que ampliem os serviços para o intercâmbio internacional de informações e materiais. A Unesco também disponibiliza no seu site, de forma online, os materiais para todas as escolas com acesso à internet.

Por sua vez, as Comissões Nacionais da UNESCO, as embaixadas estrangeiras e os seus serviços de informações, as bibliotecas, os museus e as organizações não governamentais, como a Federação Mundial das Associações



Pró-Nações Unidas, colaboram generosamente nos fornecimentos de materiais e contribuem com o Correio da Unesco - Muitas vozes, um mundo.

Os seminários e as publicações são práticas estruturais da Rede PEA, a periodicidade é anual, com publicações das práticas, pesquisas e demais documentos relevantes para o desenvolvimento das ações educativas dentro da governança da UNESCO. As escolas membro têm acesso aos materiais de apoio aos estudos dos temas da UNESCO no contexto da Cultura da Paz, Direitos Humanos, Intercâmbio Cultural e Cidadania global. Os relatórios da UNESCO são documentos norteadores da prática pedagógica da Rede PEA-UNESCO.

Desde março de 2006, o Correio da UNESCO está disponível *online* a leitores do mundo todo nas seis línguas oficiais da Organização (árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo) e também em catalão, coreano, esperanto e português.

A Rede PEA-UNESCO, no Brasil, tem registro de escolas associadas desde 1993, porém somente em 1995 foi nomeada uma Coordenadora Nacional, diferente dos demais países, é a diretora de uma escola associada nomeada pela Coordenação Internacional a Sra. Vera Gissoni, com 14 escolas; em 2007 a Coordenação Nacional passa para Sra. Myriam Tricate, com 300 escolas e, atualmente, há um Comitê/Comissão Nacional nomeado pela UNESCO em Paris e somos 576 escolas. Uma das funções da Comissão nacional é fazer essa ponte com outros países e buscar parcerias para o desenvolvimento da Rede PEA já que esta não tem recursos/receitas próprias e nem orçamento público governamental. Todos que trabalham na Rede PEA-UNESCO no Brasil são voluntários.

A visão da Rede PEA é construir a paz nas mentes dos alunos, colocando os valores e prioridades da UNESCO com destaque nas escolas e instituições educacionais em todo o mundo. Os valores são o desenvolvimento sustentável e equilibrar as demandas do meio ambiente, da economia e da sociedade.

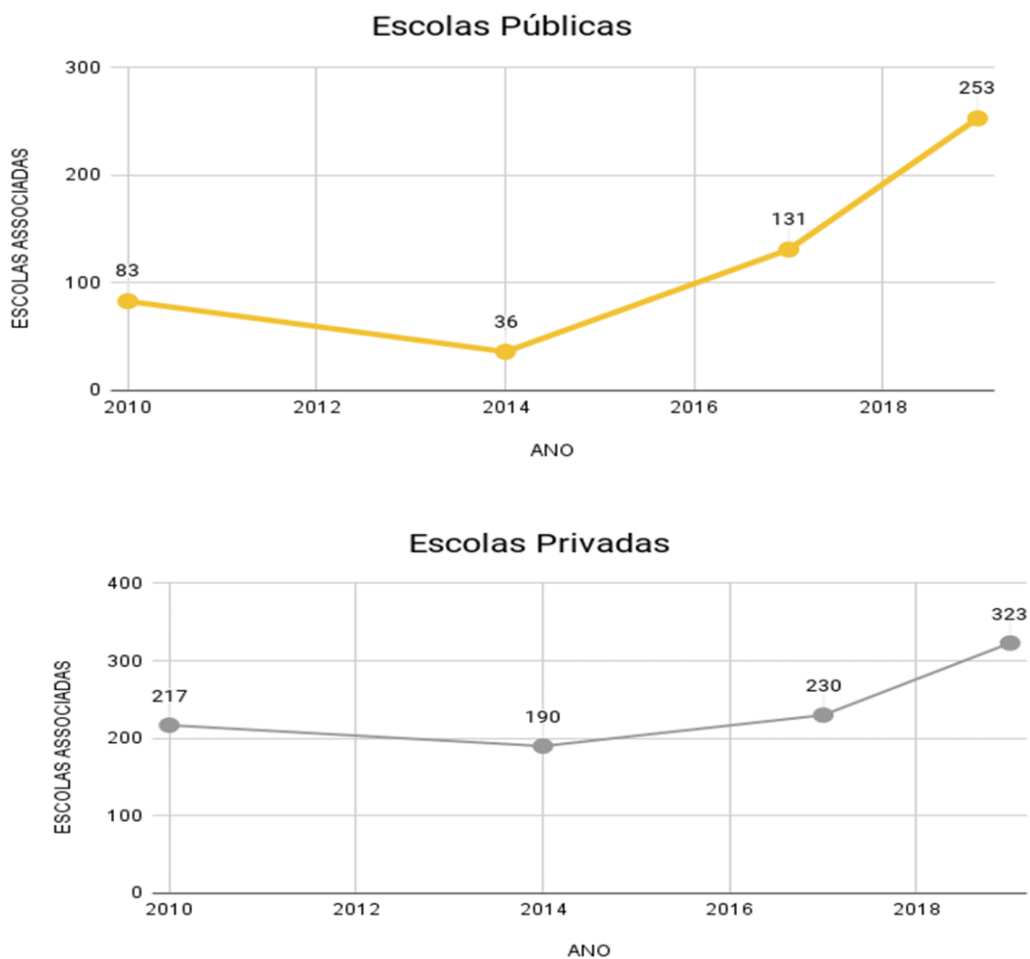
Pertencer à Rede PEA-UNESCO é estar comprometido em contribuir para a missão da UNESCO de construir a paz no mundo; ensinar e praticar os direitos humanos e a dignidade humana, a igualdade de gênero, a cultura da paz e da não



violência, a justiça e a democracia, o respeito pela diversidade e a solidariedade internacional; a uma comunidade global de escolas que compartilham os mesmos valores. São compartilhados conhecimentos e experiências e desenvolvemos projetos conjuntos com dezenas de milhares de diretores, professores e estudantes em todo o mundo.

O crescimento da Rede PEA-UNESCO, no Brasil, ocorreu em maior escala a partir de 2007, conforme demonstram os dados apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1. Crescimento da Rede PEA-UNESCO, no Brasil.



Fonte: elaborado pela autora com base no documento UNESCO Associated School Project Network (ASPnet): historical review 1953-2003, disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130509>. Acesso em: 20 agos. 2023



Por que vale a pena pertencer à Rede PEA-UNESCO? Pertencer a uma comunidade global de escolas que é reconhecida desde 1953 pelo seu papel na partilha e difusão de valores, na educação para a compreensão internacional e na inovação; acesso à orientação temática, conhecimentos especializados e recursos de ensino e aprendizagem da UNESCO; oportunidades de participação em campanhas globais, celebrações e competições sobre as prioridades da UNESCO criação de contatos, colaborações e parcerias estreitas com as escolas participantes em mais de 180 países ao redor do mundo.

Atualmente, a Rede PEA tem como estratégia geral trabalhar juntos como uma rede global para realizar o impacto geral que todos nós pretendemos alcançar à medida que avançamos em direção a 2030 - "os alunos são capacitados por meio da educação transformadora para levar uma vida saudável, promover o desenvolvimento sustentável e se envolver com o mundo como cidadãos globais criativos e responsáveis"(ASPnet 2022-2030), incluindo um Plano de Ação como Unidade de Coordenação Internacional para compartilhar ideias e valores com os Coordenadores Nacionais para que estes desenvolvam seus Planos de Ação Nacionais.

O esboço “trabalhar juntos” como uma rede global para realizar o impacto geral que todos nós pretendemos alcançar à medida que avançamos em direção a 2030. No contexto atual as escolas associadas, à luz das novas metas do ODS 4, especialmente a meta 4.7, têm a obrigação de conhecer a evolução da instituição e o modo pelo qual busca acompanhar os problemas de nosso tempo: não deixar ninguém de fora; não deixar ninguém para trás; aprender sempre e educar para transformar.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UNESCO mantém, desde 1953, o Programa de Escolas Associadas da UNESCO (PEA, *Associated Schools Project Network* ou ASPnet em inglês), ou Rede de Escolas Associadas da UNESCO (Rede PEA) cuja abrangência é mundial e, como parte desta organização que preza tanto pelos valores e princípios da Carta da ONU, a Rede PEA tem a consciência do passado e a visão do futuro. Atua para construir um novo contrato social para a educação (Futuros da Educação) e a agenda da ONU para transformar a educação.

As escolas ASPnet (Escolas Associadas da UNESCO) desempenham um papel significativo na promoção da educação de qualidade em todo o mundo, contribuindo de várias maneiras para o desenvolvimento da educação global como: Promoção dos Ideais da UNESCO, Intercâmbio Cultural, Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Inclusão e Diversidade, Troca de Melhores Práticas, Participação em Projetos Globais, Acesso a Recursos Educacionais, Desenvolvimento de Liderança, Consciência Global.

Logo, é muito importante ter claro também o que não é a Rede PEA-UNESCO. A Rede não é: não é uma rede de “escolas de elite”; não está focada em excelência acadêmica ou hierarquia institucional; não é um prêmio; não é um “selo de qualidade” para resultados e, a filiação é um compromisso voluntário da escola para contribuir para a paz, a compreensão internacional e o desenvolvimento sustentável.

O que permite concluir que as escolas ASPnet desempenham um papel vital na promoção da educação de qualidade e dos valores da UNESCO em todo o mundo. Elas contribuem para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis, preparando os alunos para enfrentar os desafios globais e se tornarem cidadãos ativos e informados em um mundo complexo e diversificado. Para isso, é necessário um novo contrato social da educação, que possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro. Este novo contrato social deve fortalecer a educação



como um esforço público e um bem comum. (UNESCO, 2021).

## REFERÊNCIAS

A CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas#:~:text=As%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%2C%20entretanto%2C%20come%C3%A7aram,o%20Dia%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.> Acesso em: 12 maio. 2023.

A CHRONOLOGY OF UNESCO. **1945-1985**: facts and events in UNESCO's history arranged by dates with references to documentary sources in the Archives. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000067117?posInSet=1&queryId=6410ca08-5f0e-4f27-bede-8d11ca21ff60> Acesso em: 15 ago. 2023.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316

CONSTITUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273> Acesso em: 15 ago. 2023.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. CORTEZ, UNESCO, MEC: 1996. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

REVISTA DO PROGRAMA DE ESCOLAS ASSOCIADAS DA UNESCO NO BRASIL. Ano 5 - número 6 - setembro 2013. Disponível em: [https://www.peaunesco.com.br/revista%20PEA\\_UNESCO\\_2013.pdf](https://www.peaunesco.com.br/revista%20PEA_UNESCO_2013.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115?posInSet=1&queryId=357bc5e2-cfcc-4fac-b93b-853842e16930#:~:text=Reimaginar%20nossos%20futuros%20juntos%3A%20um%20novo%20contrato%20social%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 23 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). From ideas to actions: 70 years of UNESCO= Des idées aux actes: 70 années d'UNESCO = De ideias a ações: 70 anos da UNESCO ; [french translator/traducteur français/tradutor do francês, Guilherme Teixeira]. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, Paris : UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235065.locale=en> Acesso em: 27 nov. de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, UNESCO, 2016. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 27 ago. de 2022.

UNESCO Associated Schools Network. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/aspnet>. Acesso em: 23 out. 2023.

UNESDOC Digital Library. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000067117?posInSet=1&queryId=6410ca08-5f0e-4f27-bede-8d11ca21ff60> Acesso em: 23.out. 2023.



## O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL COMO UMA MEDIDA DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS DO ADOLESCENTE E JOVENS

CAMARGO, Luisa Emilia Lucena<sup>1</sup>

SARMENTO, Dirléia Fanfa<sup>2</sup>

### Resumo

O texto, decorrente de uma pesquisa bibliográfica em andamento, visa apresentar reflexões sobre os contributos do projeto de vida para o processo de preparo ao desligamento institucional de adolescentes e jovens acolhidos. Fazemos um recorte na revisão de literatura realizada no *googlescholar* que abordam a temática relativa ao projeto de vida de adolescentes e jovens acolhidos. Resultados preliminares indicam que o projeto de vida se refere ao estabelecimento de objetivos significativos direcionados para o futuro. Neste processo, é necessário refletir com os jovens sobre: autoconhecimento; competências socioemocionais; identidade pessoal; o respeito aos direitos humanos; diferentes violências físicas e simbólicas que se configuram diante das desigualdades sociais, étnicas e de gênero; protagonismo e a responsabilidade de cada um em sua vida pessoal e atuação social; escolhas de estilos de vida saudáveis e éticos; aprendizagem profissional, inserção no mundo do trabalho e educação financeira.

**Palavras-chave:** Direitos dos adolescentes e jovens; Estatuto da criança e do adolescente; acolhimento institucional; projeto de vida.

### 1 INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) prevê a retirada da criança e ou adolescente do convívio familiar quando seus direitos forem ameaçados ou violados, por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável, e em razão de suas condutas.

---

<sup>1</sup> Luisa Emilia Lucena Camargo. Doutoranda em Educação na Universidade La Salle – Unilasalle. E-mail: [luisa.camargo903@gmail.com](mailto:luisa.camargo903@gmail.com)

<sup>2</sup> Dirléia Fanfa do Nascimento. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação e coordenadora adjunta deste Curso, da Universidade La Salle. Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa “Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7328-6343>. Email: [dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br](mailto:dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br).





Nestes casos, o acolhimento institucional configura-se como uma medida excepcional e provisória de proteção aos Direitos da criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), proporcionando a experiência da construção e vivência de novos vínculos afetivos, assegurando a proteção e o cuidado que por vezes forma negligenciados pelos seus próprios responsáveis. (DELL'AGLIO; DALBEN, 2008).

Tratando-se de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, que vivem em Casas de Acolhimento, a construção do Projeto de Vida é essencial, pois ao completarem 18 anos eles terão de assumir, de forma independente, o compromisso com a sua vida e a própria sobrevivência. Muitos deles não possuem nenhuma referência e, desta forma, estão “sozinhos no mundo”.

Diante do exposto, texto visa apresentar reflexões sobre os contributos do projeto de vida para o processo de preparo ao desligamento institucional de adolescentes e jovens acolhidos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que institui o Estado Democrático de Direitos, é enfatizado os direitos a serem assegurados a todas as pessoas cuja efetividade é condição para a dignidade humana.

Dois anos após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirma as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos humanos, dispondo “sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.” (BRASIL, 1990, artigo 1º). O artigo 3º enfatiza que:



A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016). (BRASIL, 1990).

Dessa forma, são direitos fundamentais asseguradas a todas as crianças e adolescentes: à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e à proteção no trabalho. (BRASIL, 1990).

442

De acordo com a referida Lei, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, artigo 2º.), sendo que “Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade”. (BRASIL, 1990, artigo 1º, parágrafo único).

O ECA prevê que “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. (BRASIL, 1990, artigo 86), cujas linhas de ação são:

- I - políticas sociais básicas;
- II - serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)
- III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;
- IV - serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;
- V - proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.



VI - políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Considerando que a convivência familiar é um dos direitos a ser assegurados às crianças e aos adolescentes, o ECA estabelece, no artigo 19 que:

§ 1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 (dezoito meses), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

[...]

§ 4º Na hipótese de não haver a indicação do genitor e de não existir outro representante da família extensa apto a receber a guarda, a autoridade judiciária competente deverá decretar a extinção do poder familiar e determinar a colocação da criança sob a guarda provisória de quem estiver habilitado a adotá-la ou de entidade que desenvolva programa de acolhimento familiar ou institucional. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Conforme o exposto, é possível constatar que o acolhimento institucional é uma medida protetiva de caráter excepcional, quando não existem outras possibilidades viáveis em termos de permanência na família de origem. Ribeiro e Ilário (2020, p. 5) ressaltam que:

A casa-lar ou casa abrigo, consiste em acolhimento provisório em uma entidade residencial, contando com cuidadores, que prestam cuidados aos acolhidos, até o momento que seja viável o retorno do mesmo ao convívio familiar ou, não sendo possível, o seu encaminhamento para família substituta. Esse tipo de atendimento visa estimular o desenvolvimento de



relações mais próximas do ambiente familiar, promover hábitos e atitudes de autonomia e de interação social com as pessoas da comunidade.

Nesses espaços de acolhimento, conforme asseveram Dalbeme Dell'aglio (2008, p. 39):

Cabe reforçar o valor indiscutível do papel dos adultos cuidadores para o favorecimento dos processos de resiliência e a formação de novos relacionamentos no contexto de abrigos de proteção. Neste sentido, é imprescindível que os profissionais das instituições busquem promover interações que visem ao bem incondicional do adolescente institucionalizado, apresentando capacidade para estabelecer relações de apego mútuo com comprometimento e disponibilidade afetiva, constituindo relações de confiança e comunicação aberta.

De acordo com o ECA, um dos princípios que “ As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar” (BRASIL, 1990, artigo 92) é a “preparação gradativa para o desligamento” (BRASIL, 1990, artigo 92, inciso VIII).

### 3 METODOLOGIA

O texto em tela é decorrente de uma pesquisa bibliográfica Marconi e Lakatos (2003) em andamento que tem como objetivo analisar os contributos do projeto de vida para o processo de preparo ao desligamento institucional de adolescentes e jovens acolhidos. De acordo com Gil (2002, p. 29), a pesquisa bibliográfica pode ter como fonte de coleta de dados:

[...] material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.



Fazemos um recorte na revisão de literatura, ainda em fase inicial, realizada na ferramenta *Google Scholar* a qual possibilita identificar e acessar publicações científicas de vários periódicos. Conforme Gil (2002, p. 5) “a grande vantagem desse mecanismo é a de varrer exclusivamente sites acadêmicos. [...] ele ordena os resultados por ordem de relevância” utilizando como principal critério “a frequência da citação dos autores na literatura acadêmica”. (GIL, 2002, p. 5). Na próxima sessão, apresentamos as produções que selecionamos no *Google Scholar* com o termo projeto de vida.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao focarmos os adolescentes e jovens institucionalizados, consideramos oportuno destacar que “a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social”. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1068). Nesse sentido, segundo os referidos autores:

O jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1068).

Rosa *et al.* (2012), no artigo *O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional* apresenta dados de um estudo realizado com oito adolescentes (sendo quatro meninas e quatro meninos) acolhidos em duas instituições, com o objetivo de acompanhar os processos de desligamento institucional desses adolescentes. As autoras enfatizam que a transitoriedade e a excepcionalidade da permanência dos adolescentes em instituições de acolhimento prevista no ECA “mostra-se muito distante do previsto em lei quando se avalia o



tempo de acolhimento”. (ROSA *et al.*, 2012, p. 362). Baseadas em estudos realizados, Rosa *et al.* (2012) afirmam que o tempo de acolhimento, em determinadas situações, ultrapassa dois anos.

Ribeiro e Ilário, no artigo *O processo de desligamento por maioria do acolhimento institucional: estudo de caso da Casa Abrigo Marluza Araújo em Macapá-AP*, apresentam reflexões acerca do processo de desacolhimento por maioria nas casas-abrigo. As autoras chamam a atenção para “a não existência de uma política que resguarde esse jovem nesta fase de transição. Em muitos casos os adolescentes não têm para onde ir e acabam por deixar para trás uma vida e a sua história”. (RIBEIRO; ILÁRIO, 2020, p. 6).

Nessa mesma perspectiva, Fernandes (2013), em sua dissertação intitulada *Incursões em torno do projeto de vida em acolhimento institucional - do conceito à intervenção*, assevera que: “O acolhimento institucional prevê-se que seja uma medida temporária, mas de facto muitas crianças e jovens têm estadias muito prolongadas, senão definitivas, numa instituição”. A autora continua explicando que a permanência prolongada nas instituições contradiz o “objetivo do acolhimento institucional: efetuar uma intervenção concertada para obter uma desinstitucionalização no menor tempo possível”. (FERNANDES, 2013, p. 9).

Nesse processo de desligamento, a projeção do que se deseja fazer e realizar na vida adulta é fundamental. Tal desejo, geralmente, faz parte dos assuntos abordados pelos adolescentes e jovens, mesmo que de forma incipiente. Em algumas situações, os desejos dos adolescentes e jovens carecem de uma visão realística e, dessa forma, as ações educativas são fundamentais para que eles possam ter orientações acerca de seu projeto de vida e das repercussões de suas escolhas e ações para a vida adulta. Segundo Fernandes (2013, p. 1).



O projeto de vida é um conceito que assume uma considerável importância no sistema de acolhimento, pois visa melhorar e incrementar a intervenção efetuada, no sentido de atingir o mais rápido possível a integração social da criança e definir o melhor encaminhamento da sua vida pós-institucional. Contudo, é um conceito que assume alguma controvérsia, uma vez que não existe uma definição concreta do conceito, podendo levar a práticas díspares dentro do mesmo sistema.

Nascimento (2002, p. 266) explica que o projeto de vida “é formado por um conjunto de representações construídas entre os saberes que organizam a cultura e os saberes produzidos em outros segmentos sociais, que participam juntamente com aqueles da dinâmica psicossocial dos grupos”. Assim, de acordo com a autora “o projeto de vida é uma forma de inclusão do adolescente no universo social com vistas ao bem-estar, felicidade e crescente aprimoramento individual e/ou coletivo”. (NASCIMENTO, 2002, p. 266).

Os artigos de Klein e Arantes (2016), denominado *Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola* e no livro de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), *Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais* apontam que o projeto de vida se refere ao estabelecimento de objetivos significativos para as pessoas, os quais são direcionados para o futuro. Assim, o processo de construção do projeto de vida contempla os interesses individuais, envolvendo os valores pessoais e culturais e, até mesmo, a influência de outras pessoas. (KLEIN; ARANTES, 2016; ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Leal (2021), em sua tese *Formação profissional e projetos de vida: vivências de jovens com trajetórias em instituições de acolhimento*, enfatiza que:



Sob a ótica dos jovens que foram desligados das instituições de acolhimento pelo critério de maioridade civil, identificou-se que a vida nesses espaços e o preparo gradativo para o desligamento não contemplaram o exercício da autonomia, pois não instrumentalizaram o jovem com recursos materiais e simbólicos para assumir o curso da própria história (Leal, 2016). Foram identificadas situações como ausência de preparo para a transição para a vida adulta e o desligamento, gerando sentimentos como abandono, medo e ansiedade; com o desligamento, houve o retorno a circunstâncias de desigualdade social semelhantes ou mais agravadas às que motivaram o acolhimento; permanência no abrigo, mesmo após o desligamento, por impossibilidade de reintegração familiar e por falta de outros encaminhamentos; ausência de articulação sistemática entre as políticas de acolhimento e de formação profissional que auxiliassem os jovens a inserirem-se no mercado de trabalho formal; burocracia e falta de um projeto político pedagógico nos abrigos; precarização dos contratos trabalhistas dos profissionais, resultando em rotatividade; e a falta de clareza quanto ao trabalho nessas instituições (LEAL, 2021, p. 19-20).

Por fim, Leal (2021, p. 242) conclui que:

[...] a juventude com trajetória em instituições de acolhimento é formada por sujeitos jovens marcados pela desigualdade e por diversas expressões da questão social. A própria institucionalização é uma dessas expressões, em cujos percursos oscilantes e longos, os jovens experimentam a fragilização de seus vínculos familiares, acessam uma educação escolar de má qualidade e propostas de formação profissional que secundarizam o conteúdo educativo e não oferecem condições adequadas ao desenvolvimento integral.

Mediante a revisão realizada, constatamos que na elaboração do projeto de vida, enquanto um processo que vai se constituindo gradativamente, é necessário refletir com os jovens sobre dimensões tais como: o autoconhecimento; as competências socioemocionais; a identidade pessoal; o respeito aos direitos humanos; as diferentes violências físicas e simbólicas que se configuram diante das desigualdades sociais, étnicas e de gênero; o protagonismo e a responsabilidade de cada um em sua vida pessoal e atuação social; as escolhas de estilos de vida saudáveis e éticos; a aprendizagem profissional, a inserção no mundo do trabalho e a educação financeira, dentre outros.





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto apresentamos algumas reflexões sobre os contributos do projeto de vida para o processo de preparo ao desligamento institucional de adolescentes e jovens acolhidos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a institucionalização é uma medida protetiva às crianças e adolescentes que tiveram algum de seus direitos violados, não sendo possível sua permanência no ambiente familiar.

A revisão de literatura realizada, ainda que esteja incipiente, permite constatar que a construção de um projeto de vida, sob a orientação de profissionais habilitados a trabalhar com adolescentes e jovens em situação de acolhimento, é um elemento fundamental para o desenvolvimento e a formação integral.

Além disso, a elaboração de tal projeto no decorrer do processo de institucionalização, contribui para que os adolescentes e jovens reflitam sobre seu presente e pensem em perspectivas futuras, desenvolvendo sua autonomia e se preparando, gradativamente, para assumir sua trajetória de vida no momento do desligamento institucional.

Nesse sentido, políticas públicas, ações e redes de apoio que atuem em conjunto com os profissionais que trabalham com estes adolescentes e jovens são necessárias.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticos educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 22 mar. 2023.



DALBEM, X. J.; DELL'AGLIO, D. D. Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos. **Psico**, v. 39, n. 1, 33-40, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1455> Acesso em: 22 mar. 2023.

FERNANDES, P. **Incursões em torno do projeto de vida em acolhimento institucional - do conceito à intervenção**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança - Área de Especialização em Intervenção Psicossocial em Crianças, Jovens e Famílias), Universidade do Minho, 2013.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 135–154, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623656117> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHNKGM5sHbg8GvYbt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 5 agos. 2023.

LEAL, N. S B. **Formação profissional e projetos de vida: vivências de jovens com trajetórias em instituições de acolhimento**. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2021.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, 2011, p. 1067-1084. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/abstract/?lang=pt> Acesso em: 5 agos. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, I. P. As representações do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial. **Psicologia da Educação**, v. 14-15, 2002, p. 265–283. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32034> Acesso em: 5 agos. 2023.

RIBEIRO, A.; ILÁRIO, C. O processo de desligamento por maioria de do acolhimento institucional: estudo de caso da Casa Abrigo Marluza Araújo em Macapá-AP. **Revista Científica Multidisciplinar CEAP**, v.2, n. 1, p. 1-9, 2020.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

ROSA, E. M. *et al.* O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, 2012, p. 361-368. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/QVVHczLbvV4X73CyBRQpPbH/?lang=pt> Acesso em: 5 agos. 2023.



## O INSTITUTO DA AUDIÊNCIA DE CUSTÓDIA E SUA FUNÇÃO PRECÍPUA DE GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS DO PRESO

BORGES, Gabriel Silva<sup>1</sup>

### Resumo

O sistema prisional brasileiro é extremamente caótico sob vários pontos de vista. Falta de saúde adequada, segurança interna limitada e domínio das facções criminosas são exemplos do que se verifica atualmente no cárcere do país. Assim sendo, diversos direitos humanos dos presos são violados por parte desta ausência estatal. Dentro deste contexto desordenado surge o instituto da audiência de custódia. Essa ferramenta jurídica possibilita um contato célere de quem foi preso com um magistrado, o qual analisará, dentre outros fatores, as circunstâncias que envolveram a prisão e a eventual retirada de direitos das pessoas presas. Embora o instituto da audiência de custódia não seja apto a corrigir todos os abusos cometidos face aos presos no contexto do sistema penitenciário, é uma ferramenta que invariavelmente trará mecanismo para efetivação dos direitos humanos daqueles que ingressam no cárcere. Desta forma, o presente trabalho teve como objetivo analisar na prática o resultado de audiências de custódia para verificar a efetividade dos direitos das pessoas presas. A metodologia utilizada foi por meio do acesso do sistema E-proc do Tribunal de Justiça Gaúcho, em que foram analisados os termos de audiência das prisões em flagrante da 3ª Delegacia do Departamento de Investigações do Narcotráfico da Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul ocorridas no ano de 2023. Como resultados preliminares foi possível constatar a efetivação dos direitos dos presos, em que todos os relatos de irregularidades com razoabilidade foram encaminhados ao órgão corregedor para devida apuração.

**Palavras-chave:** audiência de custódia; cárcere; direitos humanos; sistema prisional.

### 1 INTRODUÇÃO

O sistema prisional brasileiro é marcado por diversas carências, em vários âmbitos de direitos humanos. Falta de comida, água, produtos de higiene pessoal e instalações com estrutura mínima são alguns exemplos dessas deficiências. O que

---

<sup>1</sup> Gabriel Silva Borges, doutorando da Universidade La Salle/Canoas, Brasil, <https://orcid.org/0009-0006-5476-8623>, [gabrielsilvaborges11@gmail.com](mailto:gabrielsilvaborges11@gmail.com).



não faltam são pessoas amontoadas nas celas dos estabelecimentos prisionais do país.

A condição degradante em que se encontram as pessoas presas é uma antiga realidade vivenciada no país, o que levou a, nos últimos anos, diversos casos de violações serem submetidos à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2021).

Sob esse prisma, o Conselho Nacional de Justiça implementou o instituto das audiências de custódia, objetivando alterar a situação até então posta. A Resolução nº 213/2015 estabeleceu suas diretrizes, determinando o encaminhamento de toda pessoa presa à presença da autoridade judicial competente no prazo de 24 (vinte e quatro) horas.

Extraí-se da normativa os objetivos primordiais desta apresentação, quais sejam: (I) avaliar a legalidade da prisão; (II) apreciar a necessidade da manutenção da prisão e da imposição de medidas cautelares; e (III) ouvir o preso sobre as circunstâncias de sua prisão, avaliando indícios da ocorrência de tortura ou maus tratos, especialmente por parte das forças policiais.

Ricardo Lewandowski, presidente do Conselho Nacional de Justiça à época da regulamentação do instituto, salientou que a principal vantagem da implementação da audiência de custódia no Brasil seria “ajustar o processo penal brasileiro aos Tratados Internacionais de Direitos Humanos assinados e ratificados pelo Estado brasileiro” (LEWANDOWSKI, 2015, p. 95).

Nesse sentido, embora a audiência de custódia não seja capaz de resolver todos os problemas existentes no sistema carcerário brasileiro, é inegável o seu avanço na manutenção dos direitos humanos dos presos, notadamente no seu momento de entrada nesse sistema prisional. Desta forma, torna-se importante verificar na prática como estão sendo presididas estas audiências e quais os seus reflexos práticos face a efetivação dos direitos fundamentais das pessoas presas.



## 2 AS AUDIÊNCIAS DE CUSTÓDIA E A PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A terminologia “Direitos Humanos” é plurívoca. Sob a perspectiva de Joaquin Herrera Flores (2009), mais que direitos, são os frutos do processo constante de luta pelo acesso aos bens materiais e imateriais necessários à vida digna dos seres humanos. Outrossim, como parte deste processo, a normatização destes resultados ao mesmo tempo os reconhece e estabelece procedimentos para salvaguardá-los.

As observações atentas do teórico constata a multifacetada realidade da temática. Mormente no que concerne à ordem jurídica, o autor destaca que o enredamento dos direitos humanos se revela justamente na característica essencial das normas, qual seja seu modo “normativo”. A capacidade de efetivação do necessário à vida digna através das normas é diminuta, em outras palavras, não é possível proporcionar o acesso às condições materiais e imateriais somente por intermédio de dispositivos legais, uma vez que as normas se resumem a instrumentos para a satisfação das necessidades. Ademais, não carrega a norma um fim em si mesmo, sua efetividade está intrinsecamente vinculada aos valores de uma dada sociedade (FLORES, 2009).

Merece igual destaque a hermetismo cultural dos direitos humanos, dada a confluência de elementos ideológicos e culturais quando do tratamento do tema (FLORES, 2009). O conceito “universal” de direitos humanos foi primeiramente conformado pela Declaração Universal de Direitos Humanos, editada em 1948 pela Organização das Nações Unidas. Extrai-se daí o contexto particular originador as premissas culturais do documento, qual seja o Ocidente. Tal fato não reduz a importância do documento, mas explica em boa parte as dificuldades de implementação dos direitos “assegurados” nos países do hemisfério sul (FLORES, 2009).

No que concerne à complexidade empírica dos direitos humanos, está se revela em decorrência do caráter normativo dos direitos humanos. A pretensa universalidade declarada na Carta internacional de fato somente reconhece a todos



e a todas o direito abstrato de acesso aos bens, contudo a dificuldade se perfaz quando da materialização deste acesso, dado contexto em que se insere os sujeitos. Esta dificuldade poderá decorrer da ausência de vontade política ou ainda por questões culturais intrínsecas àquela comunidade (FLORES, 2009).

Por sua vez, os direitos humanos como objeto de estudo científico também são carregados de especificidades. Revela Flores (2009) que estudar a temática sob a pretensão de neutralidade é uma falácia que esconde a especificação e a formalização. “Não há formas culturais puras e neutras, ainda que essa seja a tendência ideológica de grande parte da investigação social” (FLORES, 2009). Isto posto, investigar os direitos humanos somente é possível a partir de uma teoria impura, intrincada pelos valores fornecidos pela realidade social estudada.

No que concerne, especificamente, à temática deste trabalho, esclarece-se que a narração acerca das audiências de custódia do Brasil ganhou corpo a partir do Provimento Conjunto nº 03/2015 da Corregedoria Geral de Justiça e do Tribunal de Justiça de São Paulo em 2015, que determinou a implementação do procedimento no Estado de São Paulo. Consoante as considerações fundamentadoras do Provimento, a implementação das audiências de custódia honraria o compromisso assumido pelo Brasil quando da ratificação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San Jose da Costa Rica) em conduzir toda pessoa detida à presença de um juiz, dentro de um prazo razoável.

Desta feita, em dezembro de 2015, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) editou a Resolução nº 213/2015, estabelecendo de maneira pormenorizada as diretrizes para a implementação e os objetivos das audiências de custódia. Determinou-se o encaminhamento de toda pessoa presa à presença da autoridade judicial competente no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, cujos objetivos primordiais desta apresentação são (I) avaliar a legalidade da prisão; (II) concluir sobre a necessidade da manutenção da prisão; e (III) ouvir o preso sobre as circunstâncias de sua prisão, avaliando indícios da ocorrência de tortura ou maus tratos.



Assim, uma das finalidades da audiência de custódia é a tornar mais humana e precisa a análise judicial da prisão, uma vez que se considera insuficiente a mera apreciação dos autos encaminhados pela autoridade policial. A realidade processual até então vivenciada, conforme assevera Andrade (2019), não proporcionava ao juiz condições para o pleno conhecimento das circunstâncias da prisão.

Deverá o juiz, portanto, proferir decisão quanto à legalidade da prisão – concluindo pela homologação do flagrante, quando a prisão for tida como legal; ou pela não homologação do flagrante e, conseqüentemente, pelo relaxamento da prisão em flagrante, quando ilegal. Outrossim, deverá avaliar a existência de indício de tortura ou maus tratos, devendo o juiz tomar as providências cabíveis em caso da constatação positiva.

Nesse sentido, a audiência de custódia também tem o propósito de frear a violência policial e proporcionar um espaço livre para o recebimento e o encaminhamento de eventuais denúncias de maus tratos ou tortura infligidos às pessoas presas.

Quanto à posição dos grupos sociais inseridos no contexto das audiências de custódia, tem-se que a coletividade protagonista, a população encarcerada, ocupa uma posição extremamente marginalizada neste campo desigual e hierarquizado de acesso aos bens materiais e imateriais. Os presos são totalmente excluídos do processo de acesso aos bens, tanto pela completa falta de condições mínimas necessárias à vida digna, quanto pela ausência de um sistema jurídico e político de garantias capaz de garantir este acesso.

Oportuno, contudo, destacar a reflexão realizada pelo pesquisador RUDNICKI (2014), que aponta que a falta de assistência médica ou o deficitário sistema de esgotos, por exemplo, é uma situação presente em todas as periferias do país, e essa realidade se repete também nas casas prisionais, sem causar surpresa aos detentos.

Por seu turno, o último relatório produzido, antes da instituição das audiências de custódia, pelo Departamento Penitenciário Nacional em dezembro de 2014





relevou o baixo nível de escolaridade e de renda da população encarcerada no país. Destas constatações é possível inferir que esta coletividade social enfrenta grandes dificuldades para o pleno exercício do direito de defesa.

O panorama da posição dos encarcerados no processo de acesso à justiça era, portanto, extremamente grave. A vista do até aqui exposto, tem-se que esta coletividade social ocupa uma posição deveras marginalizada no sistema de persecução penal, o que torna imprescindível as audiências de custódia, por vezes o primeiro momento de encontro da pessoa presa com seu defensor.

Em 2019, o Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD) publicou o relatório nacional “O fim da liberdade: a urgência de recuperar o sentido e a efetividade das audiências de custódia”. O relatório é o produto da cooperação técnica firmada entre o Instituto e o Ministério da Justiça, o qual buscou analisar criticamente os dados coletados a respeito das audiências de custódia.

Em conclusão o referido relatório constatou pequenos avanços adstritos à ampliação de abrangência da realização das audiências de custódia a mais dias da semana e a mais cidades. Contudo, destacou-se a tímida contribuição do instituto para a questão do encarceramento e do acesso à justiça. Outrossim, constatou-se que em menos de 1% dos casos analisados fora concedida a liberdade provisória irrestrita, sem a decretação de medidas cautelares diversas da prisão. Evidenciou-se também que as denúncias de violência policial são ignoradas, cujo procedimento para investigação dos relatos é obscuro e inexistente protocolo de fluxo para a averiguação das denúncias.

Importante se faz destacar a comparação realizada por Rudnicki e Matusiaki (2016) de decisões judiciais que versavam sobre o crime de tortura, a fim de identificar se há diferença significativa quando comparados o julgamento de casos envolvendo particulares em detrimento daqueles em que o sujeito é o agente público. Constatada a diferença de tratamento, uma das explicações para o fenômeno diz respeito a existência de uma rede corporativa de proteção do agente



público torturador, que, em regra, é um policial, civil ou militar, aliada à ineficiente rede de controle dos atos de poder do Estado.

Assevera Pinheiro (1991), “o discurso oficial na maior parte das vezes ostenta um repúdio retórico que não se traduz em nenhuma ação concreta, consagrando a impunidade para a violência ilegal”. Alertam os estudiosos Rudnicki e Matusiaki:

O sistema penal soluciona esta contradição com a manutenção da prática, sem a negação do princípio, de modo que a tortura continua a existir a despeito de expressar consenso nela como aberração. Trata-se da adoção das chamadas “ilegalidades toleradas”, nas quais policiais, promotores de justiça e juízes cuidam primordialmente dos interesses do sistema. Essa opção pela “eficácia” da lei emperra a operacionalização do sistema de investigação e punição e explica a convivência das autoridades (RUDNICKI; MATUSIAKI, 2016).

O sistema penal soluciona esta contradição com a manutenção da prática, sem a negação do princípio, de modo que a tortura continua a existir a despeito de expressar consenso nela como aberração. Trata-se da adoção das chamadas “ilegalidades toleradas”, nas quais policiais, promotores de justiça e juízes cuidam primordialmente dos interesses do sistema. Essa opção pela “eficácia” da lei emperra a operacionalização do sistema de investigação e punição e explica a convivência das autoridades (RUDNICKI; MATUSIAKI, 2016).

Buscando outros dados atinentes à temática, procedeu-se à pesquisa de dados sobre audiências de custódia realizadas em uma unidade policial da Polícia Civil do Rio Grande do Sul, sobre o qual serão expostos os resultados.

### 3 METODOLOGIA

Ressalta-se que pela profissão deste pesquisador (policial civil do Estado do Rio Grande do Sul) que permite o acesso a dados restritos, este trabalho analisou algumas audiências de custódia de pessoas presas em flagrante para verificar quais as consequências de eventuais relatos de irregularidade no momento das prisões. As ocorrências selecionadas para análise são todos os autos de prisão em flagrante



lavrados pela 3ª Delegacia de Investigação do Narcotráfico do Departamento Estadual de Investigações do Narcotráfico (3ª DIN/DENARC) no primeiro semestre do ano de 2023.

Os sistemas utilizados para análises das ocorrências policiais foi o Sistema Consultas Integradas, Sistema de Polícia Judiciária e E-Proc. Foi possível constatar que foram lavrados 42 autos de prisão em flagrante pela 3ª DIN/DENARC no primeiro semestre de 2023. Com isso, o presente trabalho analisou o instituto da audiência de custódia nestes casos selecionados, sem apresentar qualquer dado que possa identificar os envolvidos, sob a perspectiva da manutenção dos direitos humanos dos presos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

459

No ano de 2023, especificamente no 1º semestre, 3ª DIN/DENARC efetuou 42 prisões em flagrante. Destas 42 prisões em flagrante, 5 pessoas eram do gênero feminino e 37 do gênero masculino, todos autuados nos termos do artigo 302 do Código de Processo Penal.

Todas estas prisões ocorreram em Porto Alegre e Região Metropolitana. Foram efetuadas prisões nas cidades de Sapiranga, Parobé, Campo Bom, Araricá, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Esteio, Sapucaia do Sul, Canoas, Alvorada, Viamão, Gravataí e na capital gaúcha.

Os flagrantes limitaram-se a apenas 3 delitos, sendo que em alguns casos específicos houve a imputação de mais de 1 deles ao mesmo indiciado na mesma autuação em flagrante. Os crimes são os da Lei de Drogas (Lei 11.343/06), do Estatuto do Desarmamento (Lei 10.826/03) e receptação (artigo 180 do Código Penal).

Destes 42 casos todos foram submetidos à audiência de custódia em até 24 horas do término da lavratura do auto de prisão em flagrante, ou seja, houve o crivo jurisdicional dos atos praticados com significativa celeridade. Todas essas



audiências foram presididas por juízes do Núcleo de Gestão Estratégica do Sistema Prisional (NUGESP).

O respectivo termo da audiência e o vídeo foram disponibilizados logo após a sua realização via sistema E-Proc à autoridade policial que lavrou o respectivo auto de prisão em flagrante. Em caso de relato de irregularidades o inteiro teor também é compartilhado com o órgão com atribuição correccional.

Durante a realização das 42 audiências de custódia das pessoas presas em flagrante pela 3ª DIN/DENARC, foram relatados 8 casos com irregularidades. Assim sendo, em 81% das prisões em flagrante não houve relato de irregularidades, transcorrendo o ato dentro da normalidade. Em contrapartida, em 19% das ocasiões houve a narrativa de algum tipo de irregularidade no momento da prisão.

Inicialmente cabe destacar que embora a alegação de irregularidade em 19% dos casos, apenas 1 dos autos de prisão em flagrante não foi homologado, sob alegação de violação de domicílio. Embora não homologado, esse fato não foi remetido à Corregedoria de Polícia. Em todos os outros casos, embora existente relato da irregularidade, não foi suficiente para macular a homologação, no entendimento do juiz presidente.

Nos outros 8 casos com relato de irregularidades as narrativas se concentraram em lesão corporal/agressão pelos policiais executores da prisão, enxerto, uso inadequado das algemas, algemação com utilização de cadarço, entrada em domicílio sem mandado judicial e policiais não se comportaram de maneira condizente com a função. Além da Corregedoria-Geral da Polícia Civil, oficiada em todos os casos que o juiz presidente achou pertinente, em 3 casos também foi oficiada a Promotoria de Controle Externo da Atividade Policial e, em 1 caso, oficiado o Núcleo de Direitos Humanos da Defensoria Pública.

Dos 8 casos com narrativa de irregularidade nas audiências de custódia, 6 tiveram a remessa a algum órgão correccional, 2 não foram remetidos. Percebe-se, desta forma, que em 75% dos casos de relato de irregularidades, estas são



remetidas para uma averiguação mais aprofundada, indicando a importância do instituto da audiência de custódia.

Ainda cabe destacar que em 2 casos de relato de irregularidades o juiz presidente optou por não remeter para apuração. O entendimento foi no sentido que não havia nenhuma veracidade naquilo que estava sendo alegado pelo preso. Nesse sentido, ainda que não tenha sido desenvolvida uma apuração mais precisa e detalhada, o relato do preso foi levado com celeridade ao entendimento de uma autoridade judiciária, confirmando a importância do instituto da audiência de custódia.

Num destes casos o preso alegou que havia sido enxertado com drogas que não eram suas, não tendo sido a alegação confirmada pelo juiz. No segundo caso o preso narrou que foi feita a entrada em seu domicílio sem mandado judicial de busca e apreensão domiciliar, fato não corroborado pelo juiz que entendeu prevalecer a situação de flagrante delito em crime permanente.

Especificamente quanto ao gênero, em apenas 1 dos casos uma mulher narrou irregularidades, ocasião em que relatou ter sido agredida com tapas no rosto no momento da sua prisão. Nos demais casos todas as irregularidades foram relatadas por homens, o que mantém uma lógica dentro da proporcionalidade de prisões de cada gênero.

Diante da análise dos dados pesquisados, percebe-se que o instituto da audiência de custódia cumpriu o seu dever em efetivar os direitos humanos das pessoas presas, pois em 6 dos 8 casos com narrativa de irregularidades foram oficiados com órgãos com atribuição correccionais. Em todos estes 6 casos foram instaurados procedimentos administrativos e os policiais executores das prisões foram ouvidos acerca das alegações dos presos.

Em uma sistemática sem a presença da audiência de custódia provavelmente estas situações não seriam devidamente esclarecidas. Importa destacar também que a instauração de um procedimento não significa a imediata responsabilização criminal/administrativa do policial executor da prisão, pois este procedimento será



conduzido sob o crivo dos princípios constitucionais do contraditório e da ampla defesa.

Caso a alegação do preso contra os policiais seja inverídica ele poderá ser responsabilizado penal e civilmente pela sua conduta. Portanto, não se vislumbram desvantagens para ninguém com o instituto da audiência de custódia, pois os presos têm seus pleitos rapidamente ouvidos por uma autoridade judiciária, enquanto que os policiais possuem a legalidade de seus atos analisada de forma ainda mais célere, e em caso de alegação de algum abuso, podem se defender de forma plena e justa.

Cabe destacar, por fim, que não se tem no presente trabalho o resultado final destes 6 procedimentos administrativos instaurados em razão da alegação de abuso nas audiências de custódia, uma vez que se tratam de fatos extremamente recentes, o que não retira a importância do instituto em formalizar os relatos de abusos. Também, no mesmo sentido, não se tem o resultado da sentença dos fatos que motivaram as prisões, pois não houve o trânsito em julgado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o instituto da audiência de custódia, sob a perspectiva da efetivação dos direitos humanos dos presos. É inegável que o instituto é uma ferramenta importante que possibilita um contato célere da pessoa presa com uma autoridade judicial, ocasionando uma necessária revisão e análise dos atos perpetrados por aqueles que efetuaram a segregação da liberdade do indivíduo.

Desta forma, torna-se relevante a verificação na prática de como eventuais denúncias de irregularidades ocorridas em prisões em flagrante estão sendo processadas pelos órgãos com atribuições correcionais. Nesse sentido, esta pesquisa analisou todas as audiências de custódia ocorridas no ano de 2023 das prisões em flagrante efetuadas pela 3ª Delegacia de Investigação do Narcotráfico do



Departamento Estadual de Investigação do Narcotráfico da Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul.

Foram verificadas 42 prisões em flagrante realizadas pelos agentes públicos, especificamente a crimes relacionados a Lei de Drogas, ao Estatuto do Desarmamento e ao crime de receptação. Destes, apenas 1 flagrante não foi homologado pelo Poder Judiciário, sob alegação de violação de domicílio. Entretanto, o preso foi mantido segregado, pois havia dois mandados de prisão anteriores expedidos em seu desfavor.

Destas 42 prisões 8 tiveram algum tipo de relato de irregularidade nas audiências de custódia. Destes 8 relatos em 6 casos o juiz presidente da audiência remeteu cópia do procedimento ao respectivo órgão com atribuição para apuração da denúncia. Em apenas 2 casos o juiz não remeteu as denúncias, mesmo com a narrativa do preso.

Diante do exposto e pelo percentual apresentado, resta evidente que o instituto da audiência de custódia, ao menos nos dados desta pesquisa, cumpriu seu papel na efetivação dos direitos fundamentais do preso. Na maioria dos casos com narrativa de denúncias o relato foi encaminhado ao órgão com atribuição de investigação, ou seja, será apurado com maior rigor aquilo que foi alegado.

Não se trata de uma condenação prévia do policial executor da prisão, mas apenas de dar voz a palavra do preso, que terá sua narrativa devidamente apurada. Em caso de veracidade das suas alegações, aqueles que efetuaram sua prisão também terão a oportunidade de defesa, por meio de um processo que lhes garanta ampla defesa e contraditório.

Antes da concretização do instituto da audiência de custódia as pessoas presas levavam dias/semanas ou até meses para um primeiro contato com uma autoridade judicial. Desta forma, evidentemente, eventuais irregularidades e violações de seus direitos fundamentais acabavam sendo esquecidas e não apuradas.



É preciso destacar também que nos dois casos em que houve relato de irregularidades e o juiz presidente da audiência não oficiou o órgão correccional foi feito sob a justificativa de absoluta incompatibilidade do alegado pelo preso com a realidade fática. Desta forma, ainda que não tenha sido feita a remessa do procedimento para apuração, houve um crivo jurisdicional acerca da alegação do preso.

Ressalta-se, também, que caso a alegação do preso seja totalmente inverídica, este pode até mesmo ser responsabilizado criminalmente. Além de eventual responsabilização por denúncia caluniosa o detido pode ser responsabilizado na esfera cível.

Por fim, com o presente trabalho, conclui-se pela imprescindibilidade do instituto da audiência de custódia na manutenção e efetivação dos direitos fundamentais das pessoas presas em flagrante. O instituto garante o contato célere do preso com uma autoridade judicial, que analisará as circunstâncias efetivadas na prisão, não trazendo qualquer prejuízo aos policiais que participaram da prisão, pois eventuais relatos de irregularidades serão apuradas, mediante um procedimento que lhes garanta o contraditório e a ampla defesa, com possibilidade de responsabilização criminal e cível do preso em caso de alegações inverídicas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio da Silva. A tomada da decisão judicial criminal à luz da psicologia: heurísticas e vieses cognitivos. **Revista brasileira de direito processual penal**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 507-540, 2019. Disponível em: [http://200.205.38.50/biblioteca/index.asp?codigo\\_sophia=152552](http://200.205.38.50/biblioteca/index.asp?codigo_sophia=152552). Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm). Acesso em: 10 jun. 2023.





COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Situação dos direitos humanos no Brasil**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 68/2020, de 17 de junho de 2020**. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3364>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 11 de jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del3689.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm). Acesso em: 11 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei 10.826, de 22 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas – Sinarm, define crimes e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.826.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.826.htm). Acesso em: 11 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm). Acesso em: 11 de jul. 2023.

FLORES, Joaquin Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

INSTITUTO DE DEFESA DO DIREITO DE DEFESA. **O Fim da Liberdade: a urgência de recuperar o sentido e a efetividade das audiências de custódia**. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/09/bf7efcc53341636f610e1cb2d3194d2c.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2023.

LEWANDOWSKI, Ricardo. Audiência de custódia: em busca da autêntica jurisdição de liberdade. **Revista do Advogado**, São Paulo, v. 35, n. 128, p. 93-99, dez. 2015. Disponível em: [http://200.205.38.50/biblioteca/index.asp?codigo\\_sophia=139447](http://200.205.38.50/biblioteca/index.asp?codigo_sophia=139447). Acesso em: 10 jun. 2023.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Autoritarismo e transição. **Revista USP**, n. 9, p. 45-56, 1991.

RUDNICKI, Dani. Criminologia e prisões: interesses no campo dos direitos humanos. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 15, p. 83-103, 2014.

RUDNICKI, Dani; MATUSIAK, Moisés de Oliveira. O olhar do TJRS sobre a tortura: julgamentos de agentes públicos e privados. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2016. DOI: 10.19092/reed.v3i1.99. Disponível em: <https://revistareed.emnuvens.com.br/reed/article/view/99>. Acesso em: 22 jun. 2023.



**REGULAMENTAÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS NO BRASIL E O DIREITO À  
LIBERDADE DE EXPRESSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA DE RONALD  
DWORKIN**

SANCHEZ ROSA, Nelson<sup>1</sup>

DORNELES, Lucio Faccio<sup>2</sup>

**Resumo**

Este resumo expandido promove reflexões sobre o exercício do direito à liberdade de expressão na era digital. A revolução comunicacional promovida pelo avanço tecnológico, modelo todos-para-todos, permitiu, através da inclusão digital, acesso à informação em tempo real e aos ambientes de debate público. Todavia, as mídias sociais, principais tecnologias infocomunicacionais, mostraram-se potencialmente nocivas ao modelo de Estado Democrático de Direitos quando nenhuma forma de regulamentação ou controle (externo) é imposta aos serviços. A abundância de dados disponíveis (consentida ou não pelos usuários) possibilita que perfis (psicológicos, de preferências político-ideológicas etc.) sejam utilizados inclusive para alterar os cursos do sufrágio. Exsurge, assim, a necessidade de discussões acadêmicas sobre as implicações aos direitos fundamentais, sobretudo à liberdade de expressão. Por isso, como objetivo geral, adota-se: “estudar os limites normativos brasileiros ao direito à liberdade de expressão nas mídias sociais entre 2017 e 2023 a partir da teoria de Ronald Dworkin”. E adotam-se como objetivos específicos: (1) explicar o cenário sociojurídico brasileiro relativo à liberdade de expressão nas mídias sociais; (2) verificar a compatibilidade jurídica da resolução do TSE 23.714/2022 com os preceitos constitucionais; e (3) analisar a resolução do TSE 23.714/2022 e suas implicações jurídicas. Metodologicamente, a pesquisa é explicativa, qualitativa e insere-se no paradigma fenomenológico-hermenêutico. Utiliza-se as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental, histórica e observação estruturada. Quanto às conclusões parciais, na esteira da discussão jurisprudencial, as inovações normativas analisadas estabelecem balizas mínimas ao exercício da liberdade de expressão no Brasil sem o embargar. Este direito não é, pois, nem pleno nem apriorístico.

**Palavras-chave:** liberdade de expressão; hermenêutica; Ronald Dworkin; resolução do TSE 23.714/2022; mídias sociais.

<sup>1</sup> Nelson Sanchez Rosa, Doutorando em Direito pela Universidade La Salle (Brasil). <https://orcid.org/0000-0002-5930-6835>. E-mail: nsanchez.advogado@gmail.com

<sup>2</sup> Lucio Faccio Dorneles, Mestre em Direitos Humanos pela UNIRITTER (Brasil). <https://orcid.org/0000-0002-1595-0573>. E-mail: lolucio.f.d@gmail.com.



## 1 INTRODUÇÃO

A revolução digital transformou de forma incontestável o cenário comunicacional contemporâneo, trazendo consigo desafios complexos e multifacetados que tocam as bases de conceitos jurídicos fundamentais, como a liberdade de expressão. No Brasil, a dinâmica entre a regulamentação das mídias sociais e o direito à liberdade de expressão tem gerado debates intensos, que culminaram em diversas iniciativas legislativas e jurisprudenciais. A presente pesquisa busca analisar este cenário sob a lente da teoria do direito como integridade de Ronald Dworkin, um dos mais influentes filósofos do direito do século XX.

A era digital trouxe consigo um aumento exponencial no acesso e na distribuição da informação, no qual está democratização da informação, apesar de positiva em muitos aspectos, apresenta desafios significativos ao modelo de Estado Democrático de Direitos. As mídias sociais, enquanto principais veículos desta nova era, mostram-se capazes de influenciar, e até mesmo manipular, o debate público e as preferências político-ideológicas dos usuários. Assim, a ausência de regulamentação adequada pode levar à disseminação de informações falsas e à violação da privacidade, ameaçando os alicerces da democracia.

Este artigo foca no período entre 2017 e 2023, lapso temporal marcado por intensas discussões e mudanças legislativas no Brasil. A liberdade de expressão, direito fundamental salvaguardado pela Constituição Federal de 1988, encontra-se em um delicado balanço com a necessidade de regulamentar as mídias sociais para garantir a integridade do processo democrático. Neste contexto, a pesquisa adota uma abordagem explicativa, qualitativa, inserida no paradigma fenomenológico-hermenêutico, e utiliza técnicas de pesquisa bibliográfica, documental, histórica e observação estruturada.



Uma das principais inovações normativas analisadas neste estudo é a Resolução do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) 23.714/2022, que busca estabelecer parâmetros para o uso das mídias sociais em contextos eleitorais. A análise desta resolução, à luz dos preceitos constitucionais, é fundamental para entender o equilíbrio entre a liberdade de expressão e a necessidade de regulamentação.

Neste trabalho, é investigado como essas limitações são aplicadas no contexto brasileiro, especialmente em relação à regulamentação das mídias sociais. Através da análise de casos específicos e da legislação recente, buscamos entender como o direito à liberdade de expressão é exercido e limitado nas mídias sociais, e como essas limitações se alinham (ou não) com a teoria de Dworkin.

As conclusões parciais deste estudo indicam que as inovações normativas brasileiras, até o momento, têm estabelecido balizas mínimas ao exercício da liberdade de expressão sem, no entanto, embargá-la. Isso sugere que, embora haja um reconhecimento da importância da liberdade de expressão, há também uma compreensão da necessidade de regulamentação para proteger outros direitos e princípios fundamentais.

Portanto, esta pesquisa se insere em um debate crucial e contemporâneo, buscando contribuir e fornecer *insights* sobre a interseção entre direito, tecnologia e sociedade, objetivando, assim, expandir a compreensão de como o direito à liberdade de expressão pode ser equilibrado com a necessidade de regulamentação das mídias sociais no Brasil.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Liberdade de Expressão na Era Digital

A transição para a era digital, marcada por uma transformação tecnológica sem precedentes, redefine o exercício da liberdade de expressão. Assim, Klaus Schwab



(2016), fundador do Fórum Econômico Mundial, descreve este período como a iminência de uma Quarta Revolução Industrial, na qual a fusão dos âmbitos físico, digital e biológico reformula radicalmente nossas interações sociais e profissionais. A liberdade de expressão, um pilar da democracia, está no centro desta mudança paradigmática (SCHWAB, 2016).

Historicamente, a esfera pública dependia de meios de comunicação limitados e centralizados, como jornais, rádios e televisões. Com a ascensão da internet, especialmente no final do século XX e início do século XXI, essa dinâmica se transformou (SARLET; SIQUEIRA, 2020). As plataformas digitais e redes sociais democratizaram a produção e distribuição de conteúdo, permitindo que qualquer indivíduo se tornasse um emissor de informações em escala global. Este cenário descentralizado facilitou movimentos democráticos e mobilizações globais, como observado na Primavera Árabe (ABBOUD; NERY JÚNIOR; CAMPOS, 2021).

Entretanto, os eventos pós-2016, incluindo as eleições americanas e o Brexit, revelaram um lado mais sombrio da liberdade de expressão na era digital. Preocupações emergiram sobre a integridade do processo democrático, evidenciadas por campanhas de desinformação, microdirecionamento de propaganda eleitoral e ataques antidemocráticos (BARROSO, 2022). Além disso, a percepção de uma esfera pública virtual descentralizada foi desafiada pelo controle exercido por poucas empresas tecnológicas, que moderam conteúdo baseando-se em termos de uso privados (ABBOUD; NERY JÚNIOR; CAMPOS, 2021).

Decisões de plataformas digitais de remover ou banir conteúdos e contas de agentes políticos eleitos levantaram debates intensos sobre a censura privada e o equilíbrio entre liberdade de expressão e responsabilidade editorial. Exemplos no Brasil, como o Inquérito das Fake News do Supremo Tribunal Federal (STF) e investigações do TSE, ilustram a complexidade e a gravidade das questões envolvidas (BARROSO, 2022). Ações judiciais que buscam bloquear ou suspender conteúdos globais ampliam ainda mais este debate, levantando questões sobre a



extensão territorial da jurisdição e o poder dos tribunais em um ambiente digitalmente interconectado (FACCHINI NETO; RODRIGUES, 2021).

Paralelamente, há preocupações com a censura realizada por empresas de tecnologia, que refletem interesses econômicos e políticos diversos (FACCHINI NETO; RODRIGUES, 2021). A remoção de publicações e bloqueio de contas de figuras públicas, incluindo ações do ex-presidente Jair Bolsonaro, trouxe essa questão para o foco do debate público, onde as plataformas são acusadas tanto de leniência com discursos abusivos quanto de excesso na remoção de conteúdo, atuando como árbitros da verdade (BARROSO, 2022).

Neste contexto, a tecnologia da informação enfrenta um momento decisivo. A busca é por um equilíbrio que promova tanto a liberdade de expressão quanto a proteção da democracia, sem comprometer a natureza aberta, descentralizada e global da internet (SARLET; SIQUEIRA, 2020). Definir o papel do Estado e das plataformas digitais neste arranjo é fundamental, visto que, um equilíbrio adequado entre interesses diversos evitará que qualquer uma das partes obtenha poder excessivo para regular o discurso. Portanto, a liberdade de expressão na era digital demanda uma abordagem holística, considerando as transformações tecnológicas, as implicações sociais e políticas, e os desafios jurídicos inerentes a este novo ambiente.

## 2.2 Teoria de Ronald Dworkin e o Direito à Liberdade de Expressão

Ao longo de sua extensa obra, Ronald Dworkin defendeu que o direito deve ser analisado holisticamente (DWORKIN, 2014b). Para ele, o ordenamento jurídico é composto por padrões obrigatórios, que são regras, princípios e políticas (importando, na atividade judicante, somente os dois primeiros tipos de padrões) (DWORKIN, 2010a). Os padrões obrigatórios devem ser aplicados pelo julgador com a menor margem de discricionariedade possível, buscando ler o direito sob sua



melhor luz (hipótese política<sup>3</sup>), tendo em vista que o jurisdicionado possui o direito à resposta correta porquanto detentor de um direito substantivo (Dworkin, 2019). Sob essa ótica, definir os meandres da liberdade de expressão é primordial, uma vez que ela não é apenas um direito legalmente garantido, mas também um dos principais sustentáculos da democracia.

Estudar o direito não é, porém, tarefa fácil e exige um esforço filosófico. Ao delimitar a prática social que se pretende investigar (no caso, a liberdade de expressão), é necessário entender seu funcionamento de forma similar à metáfora da cortesia<sup>4</sup> proposta pelo autor. Isto é, deve-se buscar explicá-la sob sua melhor luz conforme a hipótese política (DWORKIN, 2014a). O esforço exige estabelecer uma conceitografia que defenda determinada concepção de liberdade de expressão em detrimento de outras (DWORKIN, 2010b), mas a melhor concepção sempre deve sempre considerar a realidade da prática, abrangendo os elementos necessários para maior completude do fenômeno, dentre eles, os princípios políticos adotados pela comunidade política (DWORKIN, 2014a). A liberdade de expressão não é um direito absoluto (DWORKIN, 2011). Defende-se neste resumo, por isso, a concepção de liberdade de expressão não-apriorística.

### 2.3 Regulamentação das Mídias Sociais e Direitos Fundamentais

Ronald Dworkin (2008) reconhece que a liberdade de expressão é parte essencial do conceito de democracia. Em um processo eleitoral, contudo, não é concebível que a concepção de liberdade de expressão do “livre mercado de ideias”

---

<sup>3</sup> A hipótese política é a tese desenvolvida por Ronald Dworkin para descrever o estado de espírito que o intérprete deve imbuir-se ao buscar atribuir sentido aos dispositivos normativos. Segundo o autor, o esforço do jurista deve se assemelhar àquele feito pelo leitor (ou pelo crítico) de obras literárias: busca atribuir o sentido que melhor complete a obra, mas sem desvirtuá-la ou distorcê-la (porque o texto não comporta qualquer interpretação, somente as possíveis).

<sup>4</sup> Buscando demonstrar sua concepção de como o direito é, Dworkin cria uma fictícia sociedade em que um filósofo é chamado para explicar a conduta primordial que rege as relações humana daquela comunidade política: a cortesia. Segundo Macedo Júnior (2013), a metáfora da cortesia de Dworkin se contrapõe à metáfora usual dos autores positivistas para explicar o funcionamento do direito: o xadrez.





seja aplicada; adotar uma regulamentação estatal ao exercício da liberdade de expressão em redes privadas (seja em mídias jornalísticas tradicionais ou nas mídias sociais) é necessária para consagrar os princípios políticos adotados pelo Estado brasileiro enquanto ente personificado (DWORKIN, 2008). A regulamentação, todavia, não pode representar censura ao exercício da liberdade de opinião, mas, sim, coibir o seu exercício abusivo, como em propagação de notícias e informações sabidamente inverídicas ou falsas com o intuito de manipular a opinião dos eleitores em detrimento de um candidato ao pleito (DWORKIN, 2008). Em outras palavras, a norma constitucional que resguarda os direitos à liberdade de opinião, de informar e de ser informado não dá azo ao direito de mentir ou falsear fatos.

A democracia possui um valor inerente e, apesar de representar a soberania do povo, ela não é o império das maiorias, mas contramajoritária. Estabelecer normas que regulamentem o exercício do direito à liberdade de expressão, sobretudo em períodos eleitorais, é de suma importância para coibir manipulações da opinião pública e, conseqüentemente, violações à princípios políticos e direitos substantivos (trans)individuais ou difusos (DWORKIN, 2011). Nessa esteira, regulamentar o exercício do direito individual da liberdade de expressão terá o condão de proteger princípios mais primordiais, tal qual a própria democracia.

A regulamentação, porém, jamais poderá implicar em embargo ao exercício da liberdade constitucional, como na censura prévia. Notadamente, ao defender uma concepção de liberdade de expressão que não a considere um direito absoluto, também é necessário estabelecer qual é a concepção de censura prévia cabível. Uma concepção de censura prévia defendida por parte dos juristas é literalista: qualquer forma de baliza ou restrição que anteceda o exercício da liberdade de expressão é censura prévia, pois o indivíduo somente poderá ser responsabilizado civil e/ou penalmente após a prática do ilícito.

Essa concepção de censura prévia é útil e verdadeira enquanto regra geral a ser adotada no que tange a liberdade de expressão, mas negligência parte substancial da prática social na atual quadra da história, porque as mídias sociais



permitem a veloz e fácil veiculação e propagação através de informações ou noticiais. A maior dinamicidade também implica em maior dificuldade de reparar danos à imagem e honra de candidatos, impactando diretamente na intenção de votos. Dessa forma, a difusão de notícias, informações e opiniões através da internet implicam em novos dilemas e desafios, que necessitam de respostas normativas compatíveis com os fenômenos contemporâneos.

A concepção de censura prévia mais adequada não deve abarcar a aplicação de efeito *erga omnes* à proibição de publicar informações, fatos ou opiniões judicialmente declaradas como falsas durante o período eleitoral. No caso, apesar de terceiros que possam potencialmente veicular nas mídias sociais não tenham participado da triangulação processual, a efetivação da decisão que determina remoção de conteúdo deve coibir que ele permaneça sendo divulgado, seja por apoiadores do candidato ou por sua equipe de marketing. A medida visa não só a economia e a celeridade da prestação jurisdicional (porque novo processo trataria de pedido para remover o mesmo conteúdo, mas em novo link), como também busca consagrar o princípio democrático. Com isso, pretende-se garantir a lisura e integridade do processo eleitoral, sem que abusos do direito à liberdade de expressão proporcionem vantagem ilícita.

Normas que estabeleçam a regulamentação do exercício da liberdade de expressão na internet podem ser instrumentos ditatoriais ou podem ser instrumentos que reforcem ou assegurem a democracia. O cerne da questão é a forma como ela é implementada.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa adota como objetivo geral: “estudar os limites normativos brasileiros ao direito à liberdade de expressão nas mídias sociais entre 2017 e 2023 a partir da teoria de Ronald Dworkin”. E como objetivos específicos: (1) explicar o cenário sociojurídico brasileiro relativo à liberdade de expressão nas mídias sociais; (2)



verificar a compatibilidade jurídica da resolução do TSE 23.714/2022 com os preceitos constitucionais; e (3) analisar a resolução do TSE 23.714/2022 e suas implicações jurídicas. Metodologicamente, a pesquisa é explicativa, qualitativa e insere-se no paradigma fenomenológico-hermenêutico. Utiliza-se as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental, histórica e observação estruturada. Tratando-se de pesquisa cunhada no paradigma hermenêutico, não é epistemologicamente possível determinar hipóteses ou problema de pesquisa antes de seu deslindamento, já que as perguntas são estabelecidas (e respondidas) no curso do processo de pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

475

### 4.1 Análise da Resolução do TSE 23.714/2022

A resolução do TSE 23.714/2022 objetivou regulamentar o exercício da liberdade de expressão durante o período eleitoral de 2022, mais especificamente coibindo a disseminação de desinformação.

No entanto, logo após a implementação da citada Resolução, o Procurador Geral da República, Augusto Aras, manifestou oposição a medida, questionando sua constitucionalidade, particularmente em relação à expansão dos poderes do TSE no enfrentamento da desinformação. Esta posição de Aras culminou na apresentação de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), na qual ele argumentou que certos artigos da resolução infringiam o princípio fundamental da liberdade de expressão. No entanto, a resposta judicial a este questionamento foi articulada pelo Ministro Edson Fachin, relator da ação, que negou o pedido de Aras. Fachin enfatizou que o controle judicial é exercido *a posteriori*, estando limitado ao contexto eleitoral. De maneira similar, o Supremo Tribunal Federal, ao julgar o caso em seu plenário, decidiu, com uma maioria de sete votos, manter a resolução, alinhando-se assim à decisão prévia do TSE (PEREIRA JÚNIOR; RASGA, 2023).



Portanto, a resolução é constitucional e não impede o exercício da liberdade de expressão, nem impõe censura prévia. No caso, após a cognição judicial (mesmo que em caráter sumário), um conteúdo específico que foi reputado falso ou inverídico em processo judicial sob a jurisdição eleitoral tem seus efeitos estendidos a pessoas que não integraram a relação processual. A medida objetiva coibir modernas táticas de marketing eleitoral em mídias sociais que amplificaram o alcance (e, conseqüentemente, o dano) de informações falsas sobre determinado candidato. O objetivo da medida é assegurar a integridade do processo eleitoral, consagrando os ditames legais e constitucionais que disciplinam o processo de sufrágio. No caso, não há qualquer inovação legislativa, conquanto aplica-se o que já é previsto em lei. A resolução permite que a decisão judicial seja integralmente cumprida de forma célere e efetiva.

Não sendo, a liberdade de expressão, direito absoluto, é plausível que exceções à regra geral sejam estabelecidas (DWORKIN, 2010a), assim, estabelecê-las é um processo argumentativo complexo que exige a incidência de um princípio aplicável, ou seja, não se dá através da discricionariedade do interprete quanto a conveniência de sua aplicação (ÁVILA, 2009). Desta forma, a desinformação necessita de uma estatura de tratamento equiparável ao discurso de ódio (SCHÄFER; LEIVAS; SANTOS, 2015), em que a coibição de sua disseminação vise resguardar direitos e princípios fundamentais também aplicáveis (BARROSO, 2004; SARLET, 2019).

## 4.2 Implicações para a Liberdade de Expressão no Brasil

A liberdade de expressão, como direito fundamental, é o alicerce sobre o qual a democracia se sustenta, no entanto, na era digital, ela vem enfrentando desafios significativos, oscilando entre a autonomia irrestrita e a necessidade de regulamentação para proteger outros direitos democráticos. Conforme destacado por Dworkin (2011), essa liberdade deve ser compreendida dentro de um espectro



mais amplo de princípios e políticas, considerando as realidades sociais e políticas contemporâneas. No Brasil, as mudanças nas mídias sociais, exemplificadas pela Resolução do TSE 23.714/2022, visam equilibrar a liberdade de expressão com a integridade do processo democrático. Esta resolução, ao limitar a propagação de desinformação, tem como objetivo preservar a veracidade e a justiça no discurso público, embora enfrente críticas quanto ao risco de limitar indevidamente a liberdade de expressão legítima (PEREIRA JÚNIOR; RASGA, 2023).

A natureza global e descentralizada da internet acrescenta complexidade à implementação de tais regulamentações. A rápida disseminação de informações e a dificuldade em controlar conteúdos falsos ou manipuladores demandam uma abordagem que equilibre eficácia e respeito aos direitos fundamentais. O desafio é encontrar um meio-termo que proteja a liberdade de expressão e a integridade do discurso público, evitando conceder poder excessivo a entidades reguladoras ou plataformas digitais.

A jurisprudência brasileira tem respondido a esses desafios com decisões que buscam alinhar-se aos princípios democráticos e respeitar a liberdade de expressão. A Resolução do TSE 23.714/2022 exemplifica um movimento rumo a uma maior responsabilização pelas informações disseminadas em plataformas digitais, sobretudo no contexto eleitoral. Todavia, a eficácia de tais medidas regulatórias continua sendo objeto de discussão e análise crítica no âmbito jurídico.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo, ao analisar a regulamentação das mídias sociais no Brasil sob a perspectiva da teoria de Ronald Dworkin, revela um cenário complexo e desafiador. Enfatiza-se que, embora a liberdade de expressão seja um pilar democrático, ela não é absoluta e pode requerer regulamentações, especialmente na era digital. As inovações normativas brasileiras, como a Resolução do TSE 23.714/2022,



demonstram um esforço para equilibrar liberdade e regulação, buscando proteger a democracia sem restringir indevidamente a expressão.

Ressalta-se que as implicações para a liberdade de expressão no Brasil no contexto digital são complexas e multifacetadas, uma vez que a evolução contínua do cenário jurídico e tecnológico desafia os limites desta liberdade fundamental. Logo, uma abordagem holística e equilibrada, que honre os princípios democráticos e não restrinja indevidamente a liberdade de expressão, é vital para salvaguardar os direitos fundamentais.

Por fim, este estudo busca ampliar o debate jurídico, acadêmico e social, demonstrando que a sua continuidade e aprofundamento são essenciais para encontrar soluções justas, eficazes e que sirvam para adaptar os princípios democráticos às realidades digitais, garantindo um equilíbrio entre liberdade de expressão, veracidade da informação e integridade do processo democrático.

## REFERÊNCIAS

ABBOUD, Georges; NERY JÚNIOR, Nelson; CAMPOS, Ricardo. **Fake news e regulação**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2021.

ALMEIDA, Rosana Santos et al. A liberdade de expressão e seus limites: uma análise crítica do marco civil da internet. Research. **Society and Development**, v. 11, n. 2, e39111225445, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25445>. Acesso em: 26 de fev. 2023.

ÁVILA, Humberto. “Neoconstitucionalismo”: entre a “ciência do direito” e o “direito da ciência”. **Revista Eletrônica de Direito do Estado (REDE)**, Salvador/BA, n. 17, p. 1-19, jan.-mar. 2009. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/836/595>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

BARROSO, Luís Roberto. Colisão entre Liberdade de Expressão e Direitos da Personalidade. Critérios de Ponderação. Interpretação Constitucionalmente Adequada do Código Civil e da Lei de Imprensa. **Revista de Direito Administrativo**, [S. l.], v. 235, p. 1–36, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12660/rda.v235.2004.45123>. Acesso em: 26 fev. 2023.



BARROSO, Luna van Brussel. **Liberdade de expressão e democracia na Era Digital**: o impacto das mídias sociais no mundo contemporâneo. Belo Horizonte: Fórum, 2022.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Metodologia da pesquisa jurídica**: teoria e prática da monografia para os cursos de direito. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.657**, de 04 de setembro de 1942. Lei de Introdução às normas do Direito brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del4657compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657compilado.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 592**, de 6 de julho de 1992. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966, e promulgado pelo decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm). Acesso em: 22 mar. 2023.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**: teoria e prática. Coimbra, Portugal: Almedina, 2014. E-book.

DWORKIN, Ronald. **Império do Direito**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes – selo Martins, 2014a.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípios**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes – selo Martins, 2019.

DWORKIN, Ronald. **A justiça de toga**. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. 3. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

DWORKIN, Ronald. **A raposa e o porco-espinho**: justiça e valor. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2014b.



DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana**: a teoria e a prática da igualdade. 2. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DWORKIN, Ronald. **Is democracy possible here?**: principles for a new political debate. New Jersey: Princeton University Press, 2008.

FACCHINI NETO, Eugênio Facchini; RODRIGUES, Maria Lúcia Boutros Buchain Zoch. Liberdade de expressão e discurso de ódio: o direito brasileiro à procura de um modelo. **Espaço Jurídico Journal of Law**, [S. l.], p. 1-36, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/ejil.29220>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

MACEDO JÚNIOR, Ronaldo Porto. **Do xadrez à cortesia**: Dworkin e a teoria do direito contemporânea. São Paulo, SP: Saraiva, 2013.

PEREIRA JÚNIOR, Antonio Afonso; RASGA, Mariana de Freitas. Atuação do direito no combate à desinformação no período eleitoral nas redes sociais. **Revista JURES**, Vitória, v. 16 n. 29, 2023. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/juresvitoria/article/view/1701>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SARLET, Ingo Wolfgang. Liberdade de expressão e o problema da regulação do discurso do ódio nas mídias sociais. **Revista de Estudos Internacionais**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1207-1234, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21783>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SARLET, Ingo Wolfgang; SIQUEIRA, Andressa de Bittencourt. Liberdade de expressão e seus limites numa democracia: o caso das assim chamadas “fake news” nas redes sociais em período eleitoral no Brasil. **Revista de Estudos Institucionais**, v. 6, n. 2, p. 534-578, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21783/rei.v6i2.522>. Acesso em: 26 de fev. 2023.

SCHÄFER, Gilberto; LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; DOS SANTOS, Rodrigo Hamilton. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. **RIL Brasília** a. 52 n. 207 p. 143-158 jul./set. 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/515193>. Acesso em 20 de fev. 2023.





**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

SCHWAB, Klaus. The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. **World Economic Forum**, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>. Acesso em: 04 jan. 2024



**A CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA NO JORNAL O 5 DE ABRIL (1956):  
CONTRIBUIÇÕES DA COLUNISTA DALILLA SPERB 34**

DANZMANN, Ariel Meirelles<sup>1</sup>

KLAUCK, Paula<sup>2</sup>

NASCIMENTO, Clarice Antunes<sup>3</sup>

**Resumo**

O artigo contempla a análise das verdades produzidas em torno da infância escolarizada nos textos da professora Dalilla Sperb, em uma série de colunas do jornal semanal *O 5 de Abril*, em 1956, buscando compreender as concepções de infância publicizadas neste artefato midiático. Trata-se de uma análise cultural, de caráter pós-estruturalista, norteadas pela ideia de que as infâncias são construções sociais, contingentes e históricas. Nesse sentido, parte-se dos pressupostos teóricos de Hall (2001) e Silva (2000), segundo os quais as identidades são efeitos dos discursos e práticas culturais. Tais pressupostos alertam para a necessidade de desnaturalizar concepções de infância postas em circulação em espaços legitimados de produção de verdades, como é o caso dos jornais, dado o poder constituidor da linguagem. Nos textos examinados, a colunista reconhece a existência de uma concepção de infância delimitada por etapas que diferencia crianças e adultos, ao mesmo tempo que cristaliza uma noção de natureza relacionada à essência e potencialidades da criança, entendendo a infância como um projeto de vir a ser.

**Palavras-chave:** educação; estudos culturais; identidade; pedagogia cultural; infância.

---

<sup>1</sup> Ariel Meirelles Danzmann, bolsista de mestrado CAPES pela Universidade Luterana do Brasil, Brasil, <https://orcid.org/0009-0008-9521-7902>, [arielmd@rede.ulbra.br](mailto:arielmd@rede.ulbra.br).

<sup>2</sup> Paula Klauck, bolsista de mestrado CAPES pela Universidade Luterana do Brasil, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-5291-4037>, [klauck@rede.ulbra.br](mailto:klauck@rede.ulbra.br)

<sup>3</sup> Clarice Antunes do Nascimento, professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-4315-4515>, [clarice.nascimento@ulbra.br](mailto:clarice.nascimento@ulbra.br)



## 1 INTRODUÇÃO

A cidade de Novo Hamburgo, situada na região metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, é reconhecida por ser um polo industrial ligado ao ramo coureiro-calçadista, norteado pelos ideais de progresso característicos da racionalidade socioeconômica vigente na transição do século XIX para o século XX.

No âmbito desse município, a educação tem sido percebida, histórica e culturalmente, como ponto importante para o progresso local e nacional. Nos estudos de Hatzenberger (2019), sobre as primeiras décadas do Conselho Municipal de Novo Hamburgo (1950 e 1960), o autor retrata a realidade desse período da seguinte forma: “o país, como um todo, enxergava na educação uma porta para levar a nação a patamares de maior qualidade de vida e de ‘civildade’, além de atingir os ideais de nacionalização”.

Em Novo Hamburgo, os dilemas educacionais perpassam essa marca de civildade, na qual a instrução formal seria o caminho para reduzir a quantidade de menores abandonados que viviam nas ruas da cidade. Nessa direção, os acontecimentos que cercam a temática “educação” têm sido narrados pelos jornais locais e, em alguma medida, contribuído na produção de significados sobre as infâncias escolarizadas.

O jornal *O 5 de Abril*, produzido entre os anos de 1927 e 1962, foi um dos principais veículos de comunicação da região de Novo Hamburgo, “[...] atingindo a marca de 1811 edições” (KUHNS; MARONEZE, 2015, p. 7). O jornal era distribuído semanalmente, às sextas-feiras, e tratava sobre assuntos diversos da “comuna”<sup>4</sup>, entre os quais a educação da infância. Com isso, cabe questionar qual infância o jornal se referia e como era pensada a educação da criança?

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Selbach (1999), em seus estudos sobre Novo Hamburgo de 1927-1997, e presente nos jornais locais, como *O 5 de Abril* e *NH*, quando estes se referiam a assuntos do município.



Com base nos estudos de infâncias desenvolvidos, entre outros, por Philippe Ariès (1981), Carolina da Silva Severo (2018), Darcyane Rodrigues Melo e Bianca Salazar Guizzo (2019); e de identidades, de Stuart Hall (1997; 2001) e Tomaz Tadeu da Silva (2000), buscamos, neste trabalho<sup>5</sup>, analisar as verdades em torno da infância escolarizada produzidas na coluna escrita pela professora Dalilla Sperb, publicadas no jornal *O 5 de Abril*, no ano de 1956.

Trata-se de uma análise cultural, de caráter pós-estruturalista, fundamentada no pressuposto de que as identidades se constituem a partir dos discursos e práticas que tentam nos interpelar para que assumamos nosso lugar como sujeitos (HALL, 2001). A cultura é compreendida, aqui, como um sistema de significações mediante o qual uma dada ordem social é comunicada, reproduzida e vivenciada (WILLIAMS, 1992).

No que se refere ao exame das verdades produzidas em torno da infância, tomamos de empréstimo, ainda, os pressupostos teóricos de Michel Foucault, segundo o qual as verdades disseminadas culturalmente são invenções sociais. Para esse filósofo, a verdade é deste mundo, é produzida nele e nele produz efeitos regulamentados de poder, e os discursos “são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2010, p. 55).

## 2 APORTES TEÓRICOS

O campo teórico dos Estudos Culturais (EC) em Educação, ao qual a presente pesquisa está vinculada, caracteriza-se, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40), como “[...] um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos [...]”, e coloca em tensionamento os essencialismos e fundamentalismos (BONIN *et al.*, 2020).

---

<sup>5</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



No campo dos EC, a cultura assume centralidade nas reflexões, tendo em vista que as práticas de significações ou o compartilhamento de entendimentos dão-se por meio da cultura e não fora dela. Para Stuart Hall (2016), a cultura não é apenas a acumulação de coisas, mas um conjunto de práticas, isto é, “diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos [...] entre os membros de um grupo ou sociedade” (HALL, 2016, p. 20). O motivo de estudar a cultura, de acordo com Hall (1980, p. 60), é “aprender como as interações entre todas essas práticas são vividas e experimentadas como um todo”.

Dessa forma, quando falamos em infâncias, compreendemos que estas são construções sociais, pois conferimos diferentes sentidos e significados, sendo, portanto, contingentes e históricas. A invenção da infância é um marco cultural que atravessou séculos e transformou a percepção da infância de uma fase de vida negligenciada para um período crucial de desenvolvimento da criança e sua preparação para a vida adulta.

Ao longo do tempo, a sociedade começou a perceber a importância de um ambiente adequado para o desenvolvimento infantil, dando origem às escolas, aos brinquedos educativos e aos espaços para a ludicidade e aprendizado infantil. Além disso, passou a criar expectativas sobre o futuro das crianças, em estreita sintonia com as demandas sociais e viu, na escolarização da infância, a estratégia ideal para orientar e controlar o desenvolvimento desses sujeitos, para que se ajustassem aos padrões de comportamento exigidos. Nessa linha de pensamento, “educá-las, portanto, [seria] moldá-las, e moldá-las [seria] discipliná-las conforme as necessidades sociais” (DORNELLES, 2005, p. 59).

De acordo com Philippe Ariés (1981), no período medieval, a infância não possuía um lugar na sociedade, sendo vista como um adulto em miniatura. Já no século XIX, a concepção de infância passa a ser guiada pela ideia de pureza, ingenuidade, imaturidade e necessidade de proteção. E, em meados do século XX, “novas formas de viver a infância configuraram-se, principalmente relacionadas aos



avanços tecnológicos, indicando identidades múltiplas, fragmentadas, efêmeras e móveis, as quais perduram na contemporaneidade” (Melo; Guizzo, 2019, p.123).

De acordo com Severo (2018, p. 34), a noção de múltiplas infâncias é crucial: “não há uma infância única, mas sim muitas infâncias sendo representadas, estabelecidas, narradas e vividas nas diferentes culturas e sociedades”. Essa compreensão abre espaço para uma educação que visa criar um ambiente inclusivo, onde cada criança encontre representatividade, respeito e estímulo para desenvolver suas habilidades e conhecimentos. Esse contexto reconhece e celebra a diversidade como um elemento central no processo educativo.

Destaca-se o Decreto n. 4, promulgado em 1952 pela Prefeitura de Novo Hamburgo, que define normas para as escolas públicas, para professores e alunos, bem como para a organização dos períodos letivos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO, 2020), configurando-se como um documento constituidor de identidades escolares - neste caso, dos alunos. Conforme esse Decreto, a matrícula seria vetada aos alunos que fossem atacados por ‘moléstias contagiosas’, aos portadores de grave ‘defeito’ físico ou psíquico e aos que não fossem vacinados contra varíola (NOVO HAMBURGO, 1952). Compreende-se que tais regimentos e formas de representar o sujeito aluno podem se configurar em constituidores de identidades, pois atuam na produção e regulação dos significados. Consoante Trennepohl (2021, p. 51), “as formas de representar docentes, crianças, infâncias e Educação Infantil fornecem elementos que vão se sedimentando ao longo do tempo e formando o que chamamos de identidade”.

No que concerne à constituição de identidades, Hall (1997, p. 26) afirma:

O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas, que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.



Nesse processo, na visão de Silva (2000, p. 76), é crucial compreender que "a identidade e a diferença são ativamente produzidas", por meio de certos marcadores aos quais atribuímos significados e sentidos. Os artefatos da cultura, a exemplo do jornal *O 5 de Abril*, "são pedagógicos ao nos ensinarem modos de ser a partir da regulação de nossas condutas" (ANDRADE, 2016, p. 31).

Ao olharmos para o jornal como uma pedagogia cultural, notamos como esse artefato atua na formação de significados sobre a infância. De maneira mais específica, a coluna escrita por Dalilla Sperb pode ser compreendida como uma dessas formas de pedagogia. Portanto, o cerne da nossa discussão reside na inexistência de uma única infância ou de uma identidade infantil verdadeira e imutável.

Tais compreensões alertam para a necessidade de olhar com estranhamento os enunciados que tratam sobre como ser e viver a infância, dado o poder constituidor das identidades infantis.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa por meio de análise cultural. Inicialmente, realizou-se uma identificação de reportagens, crônicas e notícias no jornal *O 5 de Abril* da década 1950<sup>6</sup>, que tivessem, como assunto principal, intersecções entre a educação e as infâncias. A partir disso, foram selecionados para a análise 6 (seis) textos que compõem o primeiro ano da coluna *A Criança na Escola e no Lar*, escrito por Dalilla Clementina Sperb, que circulou durante os anos de 1956 e 1957.

A escolha dos textos da professora se deu, primeiro, pela aderência à temática e, segundo, pela grande contribuição da professora nas construções de sentido acerca das infâncias escolarizadas no município, visto que a coluna atingiu o

---

<sup>6</sup> O material analisado encontra-se sob salvaguarda do Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.



interesse de pais e educadores da região. Dalilla se destaca na história de Novo Hamburgo por ter sido a primeira mulher da cidade a estudar no exterior, mais especificamente, na Universidade de Columbia. Foi autora de livros, artigos em jornais e revistas sobre a temática educação, atuou lecionando em diversas instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul e foi diretora da Faculdade de Educação da Universidade Feevale em Novo Hamburgo.

As análises ocorreram por meio da identificação de enunciados recorrentes nos textos, sobre uma possível natureza infantil e a ideia da criança como um *vir a ser*. Partiu-se do entendimento de que as mídias, frequentemente, dedicam-se a um jogo repetitivo de textos, conforme descrito por Sobral (2013), o qual representa uma estratégia pedagógica para fixar e reafirmar significados. Essa dinâmica pode ser observada na coluna escrita por Dalilla, veiculada pelo jornal *O 5 de Abril*.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O encontro com a coluna semanal *A Criança na Escola e no Lar* aponta para um investimento em discussões acerca do espaço e das práticas docentes no jornal *O 5 de Abril*, tendo a criança e seu processo de aprendizagem como foco. Examinado a partir das lentes teóricas dos Estudos Culturais, entendemos esse jornal como uma importante fonte histórica, mas, também, como uma potente ferramenta de pedagogia cultural (STEINBERG, 1997; ANDRADE, 2016), uma vez que ensina modos de olhar e conceber a infância. De acordo com Kerber, Prodanov e Puhl (2007, p.197), "ao mesmo tempo em que se afirmava como representante da cidade, o [jornal]<sup>7</sup> *O 5 de Abril* influenciou no processo de construção da identidade da mesma". Essa influência foi significativa, contribuindo para moldar a identidade e representar a comunidade local.

No primeiro texto da série, intitulado *O primeiro passo na obra educativa* e publicado em 27 de julho de 1956 (Imagem 1, abaixo), a autora introduz a temática

---

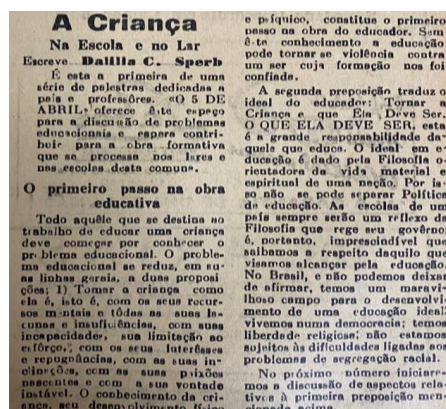
<sup>7</sup> Inclusão dos autores deste trabalho.





de problemas educacionais com base em duas proposições: “tomar a criança como ela é” e “tornar a criança o que ela deve ser”. Essas proposições indicam a ideia de uma infância inacabada, com lacunas e insuficiências. Através da educação, a autora sugere que é possível “Tornar a Criança o que Ela Deve Ser. O QUE ELA DEVE SER [...]” (O 5 de Abril, 1956, grifo da autora). A repetição do trecho “O que ela deve ser”, destacado em letras maiúsculas, enfatiza a ideia de um projeto para infância e da criança como um projeto.

Imagem 1: A Criança na Escola e no Lar



Fonte: Jornal o 5 de Abril, 27/07/1956.  
Hemeroteca do Arquivo Público  
Municipal de Novo Hamburgo.

O segundo texto, intitulado *Tomar a criança como ela é*, de 03 de agosto de 1956, inicia sob a premissa de representações históricas no cinema, nas quais as crianças se vestiam como adultos em miniatura, com modelos de roupas imitando a vestimenta dos pais. A autora aponta que, a partir dos estudos sobre a criança, alteraram-se as formas de vesti-las, com o entendimento de que a criança não é uma versão miniaturizada de um adulto. Nessa direção, o estudo de Phillippe Ariès, contribui para a percepção do deslocamento dessas noções, uma vez que, segundo Ariès (1981, p. 18), “até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”, o que se modifica,



de forma mais perceptível, a partir do século XIV. Na ótica da autora, a criança possui seus próprios interesses e maturidade, os quais se modificam ao longo dos anos. E embora possua um mundo só seu, está sujeita a um viés religioso, conforme segue:

Cremos que o homem é um ser dotado de corpo e alma; um corpo material e mortal e uma alma espiritual e eterna. Corpo e alma passam por fases de desenvolvimento, havendo íntima correlação entre o desenvolvimento do corpo e da alma. (O 5 de Abril, 1956)

Observa-se, no excerto acima, a ideia de um ser constituído por um corpo material e uma alma, a qual é considerada como a essência da criança. Esses elementos se desenvolvem à medida que o indivíduo cresce e amadurece.

No próximo texto, intitulado *Principais períodos do desenvolvimento de uma criança*, publicado em 10 de agosto de 1956, a autora aprofunda a ideia de que a criança possui suas peculiaridades na maneira de compreender o mundo e desenvolve uma noção de primeira infância (até 3 anos), segunda infância (até 7 anos) e terceira infância (até 12 anos); após essas três etapas do desenvolvimento, estaria iniciando a adolescência. A separação dos corpos infantis, por idade, é uma prática relacionada à pedagogia escolar, e aparece a partir do século XVII, associando a idade à aquisição de determinados conhecimentos (NARODOWSKI, 2013).

Nessa direção, Dalilla Sperb dá destaque, em seu texto, à etapa da terceira infância, que vai dos 7 aos 12 anos, concebida como a idade escolar. Para a autora, a criança seria “[...] volúvel, desatenta, inconstante e incapaz de grandes esforços e trabalhos continuados” (O 5 de Abril, 1956, n. p.). Para tanto, seria necessário que o educador além de levar esses fatores em consideração, “[...] deveria tornar a criança o que ela deve ser” (O 5 DE ABRIL, 1956).

No quarto texto, *Atenção e interesse*, publicado em 17 de agosto de 1956, a autora retoma a ideia de desatenção infantil e enfatiza a problemática como uma das maiores causas de reprovação ou falta de desempenho de alunos. A autora agrega



essa falta de atenção à falta de interesse em algumas temáticas, o que considera característico de algumas fases da infância, por meio de uma noção generalista de uma infância com características únicas: a criança é tagarela, é desatenta. A concepção essencialista de identidade está na base da sociedade moderna e sugere a existência de um conjunto de características que seriam próprias de um determinado grupo de indivíduos, e, assim concebida, permaneceria imutável ao longo do tempo. Para Hall (2001), as identidades não são fixas e não se reduzem a uma concepção essencialista de um eu imutável.

O brincar, que pode ser percebido através dos jogos, muitas vezes, é entendido como uma prática natural da infância. Dessa forma, o quinto texto, intitulado *Jogos e brinquedos*, publicado em 24 de agosto de 1956, introduz a temática das atividades lúdicas na educação infantil. Nesse texto, os jogos e os brinquedos são apresentados como uma alternativa para capturar a atenção dos estudantes, algo considerado escasso em outras abordagens. A autora destaca que a criança não faz diferenciação entre o trabalho e o jogo. Através das regras dos jogos, ela aprende obediência e reforça a influência dos adultos, especialmente pais e professores, sobre a infância. Essa perspectiva aponta para um discurso no qual a falta de atenção e de um ambiente "propício" pode acarretar problemas no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a infância é novamente entendida como um projeto a ser direcionado para um "bom futuro", alinhado com os valores estabelecidos naquele contexto específico. Dentro dessa visão, a escola se torna o caminho "real" para a civilidade da infância. A autora adverte que, caso a escola não cumpra esse papel, a criança "[...] provavelmente viverá a sua vida em sonhos e na fantasia" (O 5 DE ABRIL, 1956).

O último texto analisado, *Castigo e aprendizagem*, de 07 de setembro de 1956, aponta que os reforços negativos, como os castigos severos, podem causar prejuízos permanentes ao aluno e comprometer seu desenvolvimento, e propõem uma educação positiva, baseada no profissionalismo e não na emoção. A esse respeito, cabe retomar o Decreto n. 4, de 1952, o qual regulamenta, a partir do



capítulo III, os deveres e direitos dos alunos pertencentes às escolas municipais. Este mesmo Decreto destaca, no Art.56, a proibição dos castigos físicos, bem como das posições humilhantes e privação dos recreios. As determinações desse Decreto atravessam as práticas dos anos seguintes, constituindo os modos de ver e pensar a educação da infância, na escola e fora dela, a exemplo do que se observa nos discursos publicados em 1956 sobre a infância na coluna de Dalilla Sperb.

As discussões levantadas nessa edição da coluna são reforçadas pela figura de um especialista, Dr. Symonds, então presidente da Associação Americana de Pesquisas Educacionais. Sperb (1956) aponta alguns resultados desse pesquisador, mostrando que o medo da penalização gera divisão da atenção do aluno, durante a aprendizagem. Segundo a autora:

A criação que teme ser castigada divide a sua atenção entre a matéria que está sendo apresentada e a sua situação em face do professor. Isso significa que a ação de instruir e de educar perde grande parte do seu efeito (O 5 DE ABRIL, 1956).

Acerca dos discursos produzidos sobre a criança, a escola e a educação, a mídia endossa vozes consideradas ‘especialistas’, tornando-as autoridades nesses assuntos, conforme destaca Paraíso (2001), pesquisadora do campo dos Estudos Culturais. Esse endossamento se reflete em discursos como os de Dalilla Sperb e Dr. Symonds, legitimadas pelo jornal para definir verdades sobre a educação escolar. Nessa direção, Kerber, Prodanov e Puhl (2007, p. 195) apontam que a utilização de especialistas nas publicações do jornal *O 5 de Abril* era uma estratégia recorrente, pois “a presença de autores com capital simbólico para serem reconhecidos como autoridade também dá autoridade ao jornal”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a coluna semanal, escrita por Dalilla Sperb, constitui-se como uma potente pedagogia cultural, que contribuiu na construção de noções de



infância e identidade infantil, visto o direcionamento dos textos aos pais e docentes em um jornal com grande relevância no município de Novo Hamburgo. A autora utiliza, de forma reiterada, enunciados que representam uma criança desatenta e incompleta, a qual, por meio da educação, tanto por parte da escola como por parte dos pais, atinge suas potencialidades. A problemática da atenção, levantada algumas vezes pela autora, é apresentada como um dos maiores desafios educacionais. Nessa direção, a autora traz indicações de como não dispersar a atenção da criança e como, por meio de seus interesses, capturar a sua mente.

Cabe destacar que, para os teóricos do campo dos Estudos Culturais, os significados atrelados à infância mudam histórica, social e culturalmente. Conforme os estudos de Bujes (2002, p. 24), "com a autoridade de quem fala, variam também segundo a classe social de quem os enuncia e de quem é o objeto de fala". Nessa ótica, entende-se que as opiniões veiculadas por Sperb (1956) constituem saberes datados e localizados, anteriores ao Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990) e outros documentos formadores das infâncias que conhecemos hoje, mas nos auxiliam a compreender os processos de formação de uma identidade infantil no município de Novo Hamburgo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de. A invenção das pedagogias culturais. *In*: CAMOZZATO, Viviane Castro *et al.* (org). **Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. Ed. Appris, 1 ed., Porto Alegre: 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luís Henrique Sacci dos. Por que estudos culturais? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: Editora DP & A, 2002.



COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23: 2003.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam, da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, 236p.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 29 dez. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: Editora DP&A, 2001.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Cultural Studies: Two Paradigms. **Media, Culture & Society**, v. 2, n. 1, p. 57-71, 1980.

HATZENBERGER, Dionísio Felipe. **História Da Primeira Década Do Conselho Municipal De Educação De Novo Hamburgo**: O Primeiro Do Brasil (1958 - 1968).

Disponível

em:[https://novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria\\_doc/2019/05\\_HIST%C3%93RIA%20DA%20PRIMEIRA%20D%C3%89CADA%20DO%20CME%20DE%20NH%20-%20O%20PRIMEIRO%20DO%20BRASIL.pdf](https://novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/05_HIST%C3%93RIA%20DA%20PRIMEIRA%20D%C3%89CADA%20DO%20CME%20DE%20NH%20-%20O%20PRIMEIRO%20DO%20BRASIL.pdf). Acesso em: 23 dez. 2023.

KERBER, Alessandro; PRODANOV, Cleber Cristiano; PUHL, Paula Regina. Representações étnicas no folhetim “Maria Bugra: episódio dos princípios da colonização alemã” e a construção da identidade da cidade de Novo Hamburgo. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p.191-214, dez. 2007.

KUHN, Emerson Ranieri Santos, MARONEZE, Luis Antonio Gloger. O automóvel como fator do progresso em Novo Hamburgo segundo o jornal O “5 de Abril”. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS HISTÓRICOS - PROFISSÃO, PROFESSOR: DESAFIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA, 12., 2015, Novo Hamburgo. **Anais [...]**. Novo Hamburgo: Feevale, 2015.



MELO, Darcyane Rodrigues de.; GUIZZO, Bianca Salazar. Infância YouTuber: problematizando representações de crianças inseridas na cultura de sucesso. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 50, p. 121-140, jan./abr. 2019.

NARODOWSKI, Mariano. Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. **Actual. Pedagog.**, n. 62, 2013.

NOVO HAMBURGO. **Decreto n. 4, de 16 de outubro de 1952**. Regimenta as escolas municipais. Novo Hamburgo, 1952.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo. **Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo: 6 Décadas de História (1958-2018)**. Texto de Dionísio Felipe Hatzenberger. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, p. 141-160, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41320/26150>. Acesso em: 29 dez. 2023.

495

SELBACH, Jeferson Francisco. Novo Hamburgo 1927-1997: Os espaços de sociabilidade na gangorra da modernidade. **Dissertação** (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional), Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999, 416 p.

SEVERO, Carolina da Silva. Infâncias online: uma análise das representações de crianças e de infâncias no site Catraquinha. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018, 150p.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOBRAL, Antonio Luis Teixeira. Sintaxes Pedagógicas no Fotojornalismo da Veja sobre o Agronegócio. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2013, 93 p.

SPERB, Dalilla. O primeiro passo na obra educativa. **Jornal O 5 de Abril**, Novo Hamburgo, 27 jul. 1956. A Criança na Escola e no Lar.

SPERB, Dalilla. Tomar a criança como ela é. **Jornal O 5 de Abril**, Novo Hamburgo, 03 ago. 1956. A Criança na Escola e no Lar.



SPERB, Dalilla. Principais períodos do desenvolvimento de uma criança. **Jornal O 5 de Abril**, Novo Hamburgo, 10 ago. 1956. A Criança na Escola e no Lar.

SPERB, Dalilla. Atenção e interesse. **Jornal O 5 de Abril**, Novo Hamburgo, 17 ago. 1956. A Criança na Escola e no Lar.

SPERB, Dalilla. Jogos e Brinquedos. **Jornal O 5 de Abril**, Novo Hamburgo, 24 ago. 1956. A Criança na Escola e no Lar.

SPERB, Dalilla. Castigo e aprendizagem. **Jornal O 5 de Abril**, Novo Hamburgo, 07 set. 1956. A Criança na Escola e no Lar.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. *In*: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (Orgs.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p.98-145.

TRENNEPOHL, Kelly Juliana da Silva. Representações de crianças e infâncias na educação infantil: um estudo a partir da Rivista Infanzia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2021.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.





**APRENDER A OLHAR PARA A CIDADE: OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS DE LUNARA SOBRE OS POPULARES EM PORTO ALEGRE NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX**

KLAUCK, Paula<sup>1</sup>

DANZMANN, Ariel Meirelles<sup>2</sup>

SIMÕES, Rodrigo Lemos<sup>3</sup>

**Resumo**

Nas últimas décadas do século XIX em Porto Alegre ganham força as transformações urbanísticas que conduzem a cidade na direção do tão almejado progresso. Conforme Pesavento (2001), as elites locais compartilham um novo imaginário urbano, sendo que, no ideal da cidade limpa, bonita e ordenada, não havia espaço para os grupos populares. É nesse contexto que ganham notoriedade alguns álbuns fotográficos que retratam o cotidiano da cidade, privilegiando as transformações que ocorriam no espaço urbano, as ruas e avenidas, as praças, parques e prédios públicos e privados em estilo eclético que passam a ser erguidos na cidade. A partir das lentes teóricas dos Estudos Culturais, buscamos identificar na fotografia de Luiz do Nascimento Ramos, o Lunara, aspectos do cotidiano popular em meio a tais transformações. Levando-se em consideração que o olhar é apreendido, portanto, determinado social e conjunturalmente (Achutti, 1997), interessa-nos analisar as fotografias presentes no álbum *Vistas de Porto Alegre - Photographias Artísticas*, problematizando alguns cenários da cidade diante do discurso hegemônico de exclusão e segmentação socioeconômica e cultural que marcou o período. Lunara nos oferece por meio dos seus registros fotográficos a possibilidade de enxergar os espaços e os sujeitos através de uma narrativa visual que envolve cenas de trabalho e lazer nos arrabaldes de uma Porto Alegre bucólica, que rompe com o ideal de modernidade tão caro ao discurso da época.

**Palavras-chave:** exclusão; fotografia; Lunara; modernidade; Porto Alegre.

---

<sup>1</sup> Paula Klauck, bolsista de mestrado CAPES pela Universidade Luterana do Brasil, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-5291-4037>, [klauck@rede.ulbra.br](mailto:klauck@rede.ulbra.br)

<sup>2</sup> Ariel Meirelles Danzmann, bolsista de mestrado CAPES pela Universidade Luterana do Brasil, Brasil, <https://orcid.org/0009-0008-9521-7902>, [arielmd@rede.ulbra.br](mailto:arielmd@rede.ulbra.br).

<sup>3</sup> Rodrigo Lemos Simões, Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Brasil, <http://orcid.org/0000-0002-7024-6116>, [rodrigo.simoies@ulbra.br](mailto:rodrigo.simoies@ulbra.br)



## 1 INTRODUÇÃO

Sandra Pesavento (2007), no texto do livro *Álbum de Porto Alegre: 1860-1930*, nos mostra características pontuais de uma cidade que em fins do século XIX era vista pelos olhares dos fotógrafos. Nesses registros, o desejo dos fotógrafos parece ser “o horizonte de expectativas desta cidade que se quer moderna, elegante, tecnicamente resolvida, saneada e bem equipada tem na centralidade o seu ponto de ancoragem” (PESAVENTO, 2007, p.11-12). Tais registros sobre as cidades possibilitam um olhar sobre “[...] as transformações ocorridas num determinado espaço através do tempo” (POSSAMAI, 2008, p. 255).

As fotografias compreendidas como narrativas visuais contêm em si representações que por nós são significadas. Para Stuart Hall (2016), a “representação é uma parte essencial do processo pelo qual o sentido é produzido e compartilhado entre membros de uma cultura”. Dessa forma, possuindo caráter polissêmico, sua leitura e interpretação dependerá de múltiplos fatores, sendo assim, as imagens fotográficas não possuem um significado único. Cada leitura produz novas interpretações dependendo dos atores sociais envolvidos e de suas intenções na produção dessas imagens. Nesse sentido, interessa refletir nesta pesquisa sobre quais sentidos e significados são acionados pelo fotógrafo amador Luiz Nascimento Ramos, ao registrar cenas cotidianas no álbum *Vistas de Porto Alegre - Photographias Artísticas*.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Porto Alegre - entre o urbano e o bucólico

Nas últimas décadas do século XIX em Porto Alegre, ganham força as transformações urbanísticas que conduzem a cidade na direção do tão almejado



progresso. Dava-se início a um processo de transformação burguesa na paisagem colonial, no qual as elites locais partilhavam um novo imaginário urbano, adequando-se ao desfile burguês, apontando uma cidade limpa, bonita e ordenada onde não havia espaço para os grupos populares, como observa Pesavento (2001). Nesse contexto, ganham importância alguns álbuns fotográficos que retratam paisagens, gênero fotográfico que buscava destacar grandes enquadramentos das cidades, como vistas aéreas ou ideias de imensidão. Essa tipologia era considerada inferior ao gênero retrato até então (Tavares; Michelin, 2008). Passa-se agora a registrar o cotidiano da cidade por meio da produção de vistas urbanas: a caminhada apressada dos transeuntes, o bonde e as fachadas imponentes do comércio local. Essas vistas privilegiam, por meio do discurso moderno, o centro da cidade, que recebia maiores alterações urbanísticas em relação aos arrabaldes.

Na contramão dessa visualidade, Luiz Nascimento Ramos (Lunara) atuou nas primeiras décadas do século XX como fotógrafo e comerciante em Porto Alegre. Ressalta-se que a atuação amadora do fotógrafo lhe conferia certa liberdade para a composição das imagens e foi considerado por Kossoy (2002) um dos fotógrafos amadores mais reconhecidos no Rio Grande do Sul. Tinha como inspiração cenas bucólicas da cidade de Porto Alegre que constituíam um olhar para o outro (STUMVOLL, 2015).

O álbum aqui analisado é intitulado *Vistas de Porto Alegre - Photographias Artísticas* e foi editado por Krahe & Cia. Em suas características técnicas, observa-se o tamanho 28 x 34 x 3,5 cm, contendo fotografias:

[...] no processo de gelatina e prata (tamanho 18 x 24 cm), coladas em suporte de papel cartão cor cinza (tamanho 27 x 33 cm) - que se apresentam soltos, sem qualquer indicação de ordenação. Todas as fotografias, em algum canto inferior, exibem o pseudônimo 'LUNARA', escrito com uma tinta no próprio negativo (STUMVOLL, 2022, p. 131).

Ainda conforme Stumvoll (2022), o álbum não tem datação específica, mas atribui-se o período entre os anos de 1901 e 1909 e parece ainda ter uma função de portfólio, comum a outros produtos fotográficos do século XIX. Apesar de uma



possível tiragem reduzida do material, é provável que se encontrem mais alguns exemplares desse álbum em coleções particulares.

## 2.2 Interpretando as imagens

As imagens pertencem ao universo dos vestígios mais antigos da humanidade (KNAUSS, 2006) e já foram concebidas como um objeto que reproduz fielmente a realidade (MAUAD, 1996). No entanto, qualquer imagem está longe de ser uma cópia fiel do mundo, pois nela se observa uma série de escolhas técnicas e estéticas que marcam a subjetividade de um tempo, de um espaço e do próprio autor.

Para o campo dos Estudos Culturais (EC), do qual esta pesquisa<sup>4</sup> faz parte, as imagens, os filmes, livros e diversos outros artefatos podem agir como ferramentas capazes de nos ensinar modos de ser, de agir e de entender, a nossa maneira, o mundo que vivemos, configurando-se como uma pedagogia cultural. Tal conceito começa a circular no Brasil no final do ano de 1990, por meio de pesquisa nos Estudos Culturais em Educação, produzindo pesquisas que ampliam a compreensão sobre locais educativos, problematizando a produção de artefatos culturais e como tais artefatos educam, governam e conduzem condutas (ANDRADE, 2014). As imagens inserem-se nessa concepção, pois se tornam educativas, isto é, aprendemos inúmeras coisas por meio delas. Aprendemos, inclusive, a olhar para esses artefatos, uma vez que o olhar é aprendido e coletivo (ACHUTTI, 1997), estando atento às *pedagogias do olhar*, o que significa “[...] considerar as infinitas possibilidades de olhar para além da conexão entre imagens e palavras” (MARCELLO, 2009, p.158).

Para Andrade, as diversas formas de pedagogia, inclusive a pedagogia do olhar, apontam “[...] tanto para a produtiva relação entre a cultura e pedagogia quanto [destacam]<sup>5</sup> a cultura como uma importante matriz reguladora, que, na

<sup>4</sup> Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>5</sup> Inclusão dos autores deste trabalho.



intersecção com as pedagogias adjetivas, educa e produz sujeitos” (ANDRADE, 2014, p.1). Dessa forma, percebe-se a ênfase nas relações que aprendemos a construir com a cultura visual que nos rodeia (ANDRADE, 2014, p. 15), pois se somos passíveis de aprender com aquilo que vemos, torna-se importante problematizar as representações presentes nas imagens, e neste caso, as fotografias.

### 3 METODOLOGIA

Articulando a análise de imagens (MAUAD, 1996), à concepções de pedagogias culturais (ANDRADE, 2014; STEINBERG, 1997), optou-se por analisar as 20 fotografias que compõem o álbum *Vistas de Porto Alegre - Photographias Artísticas*<sup>6</sup>, de autoria de Lunara, privilegiando os elementos mais recorrentes, visto que esta se torna uma estratégia que pode corroborar para a reafirmação ou reversão de significados (SOBRAL, 2013; ZUBARAN, 2016) que são acionados pelo autor nos registros de alguns cenários da cidade diante do discurso hegemônico de exclusão e segmentação socioeconômica e cultural que marcou o período. Com isso, é possível corroborar com a autora Zita Possamai, no que refere-se à delimitação do olhar do fotógrafo ao afirmar que “o espaço é construído pelo olhar fotográfico através do enquadramento, que seleciona os limites contidos em um espaço maior existente” (POSSAMAI, 2008, p. 255).

As fotografias em um primeiro momento foram agrupadas em dois eixos: cenas de trabalho, caracterizadas por representações de pessoas em atividades laborais ligadas à vida no campo; e cenas de descanso/lazer<sup>7</sup>, caracterizada por fotografias

<sup>6</sup> O álbum é datado da primeira década do século XX e foi disponibilizado pelo acervo digital do Museu de Comunicação Hipólito José da Costa.

<sup>7</sup> Temática já apresentada por Teixeira (2022), ao analisar três fotografias de Lunara (*Aguadeiro em serviço, Aguadeiro em descanso e Sono pesado*) no grupo temático/narrativo “mundo do trabalho e do descanso/lazer”. Para a autora, estas imagens “[...] podem ser interpretadas sob o viés do trabalho como representação de cidadania, um seguimento da ideia do projeto de imigração, de que após a escravidão, os trabalhadores aptos deveriam ser europeus, jogando os descendentes de africanos em um limbo da cidadania” (TEIXEIRA, 2022, p. 122).



em momentos descontraídos, afastando-se das rotinas de trabalho, pois, conforme Stumvoll (2022), a falta de ordenação das fotografias de Lunara neste álbum permite diversas formas de leituras e de agrupamentos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As fotografias de Lunara podem ser interpretadas a partir de sua estética própria com referências dos movimentos pictorialista e impressionista, que evidencia sua preocupação artística com a fotografia, no qual, Eneida Serrano<sup>8</sup> afirma que o fotógrafo “[...] gerava imagens que tinham características semelhantes às de uma pintura, quando na época predominava o retrato”. No que se refere aos movimentos artísticos destacados, os aspectos pictorialistas, na fotografia, se mostram uma linguagem específica que privilegia tons escuros, texturas, efeitos como o reflexo e pouca profundidade (FABRIS, 2011, p. 33). Quanto ao movimento impressionista, aproxima-se de Lunara pelos registros paisagísticos de lugares pitorescos (STUMVOLL, 2015).

Conforme já sinalizado, as fotografias de Lunara nos mostram escolhas técnicas e estéticas com grande contraste entre luz e sombras. Não sabemos as intenções de Lunara, mas através de suas fotografias podemos perceber seu compromisso com uma estética particular do autor, que chega a nós, observadores, narrando uma outra cidade.

Buscando compreender o contexto em que os registros fotográficos de Lunara se distanciam da visualidade urbanizada e se aproximam da visualidade bucólica, destacam-se de imediato as representações de diversas interseccionalidades étnicas, de gênero e etárias, pois percebe-se em suas imagens uma atenção com as pessoas retratadas em suas cenas, com o corpo totalmente enquadrado, geralmente posando para a fotografia em momentos estáticos tidos como do cotidiano. Quanto às paisagens, a visualidade predominante é de uma Porto Alegre bucólica que nos é

<sup>8</sup> Ver Alves, Hélio Ricardo. A fotografia em Porto Alegre: o século XIX. *In*: Achutti, Luiz Eduardo Robinson (Org). Ensaio (sobre o). Fotográfico. Porto Alegre, Secretaria Municipal da Cultura, 1998.



apresentada, por meio das áreas alagadiças da cidade, na estrada de chão batido, casas de pau a pique e árvores em abundância, tornando-se sua especialidade (ALVES, 1998).

No primeiro eixo - cenas de trabalho - foram selecionadas 7 fotografias, (Imagem 1 e 2) e nelas se encontram em maioria elementos como a presença de animais utilizados no trabalho, ambientes externos que, embora mantenham uma naturalidade do ambiente, possuem diversas evidências de ações antrópicas através de uma natureza domesticada com a construção de casas, estradas de chão batido, pontes de madeira, entre outros elementos que evocam sentidos que distanciam esses arrabaldes da urbs moderna localizada no centro de Porto Alegre. Distanciam, também, quem frequenta esses espaços, pois, de acordo com Pesavento (2001, p. 26), “a urbs moderna constrói as suas muralhas internas, simbólicas [...]. Elas são estruturadoras de comportamentos, imagens e discursos discriminatórios”.

As imagens possuem um enquadramento amplo, permitindo que se observem, partes do céu, matas, campos e morros. Percebe-se o uso de ferramentas, que compõem a estética da fotografia, evidenciando o trabalho desempenhado na cena; as pessoas usam vestes compridas e simples, com exceção da primeira fotografia na segunda linha da Imagem 2. Nessa direção, entende-se a representação de um trabalho muitas vezes solitário, que parece estar relacionado à importância do labor como algo que dignifica essas pessoas (STUMVOLL, 2022); algo para além da sua subsistência.

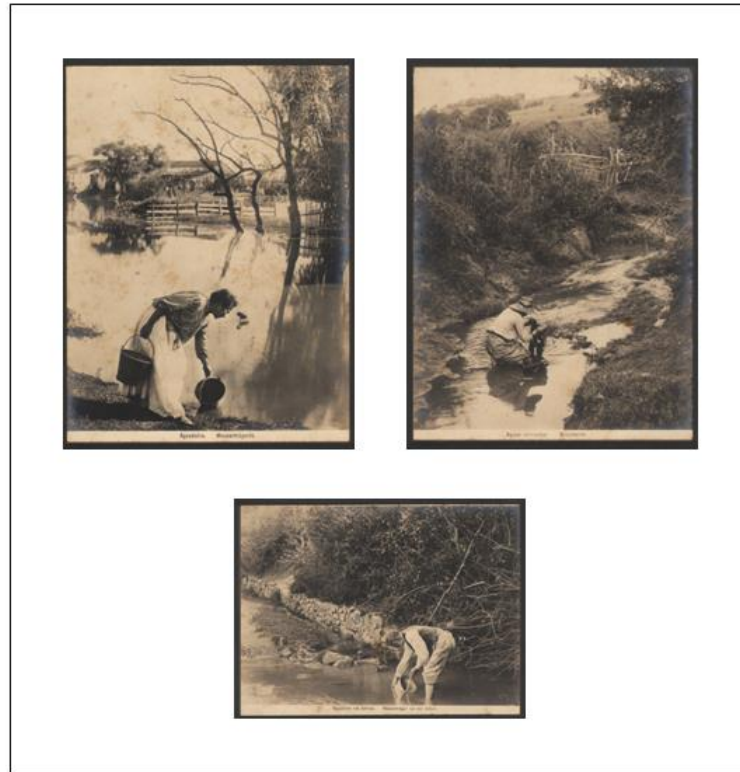


**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle**

Imagem 1 - Cenas de trabalho - percurso das águas.



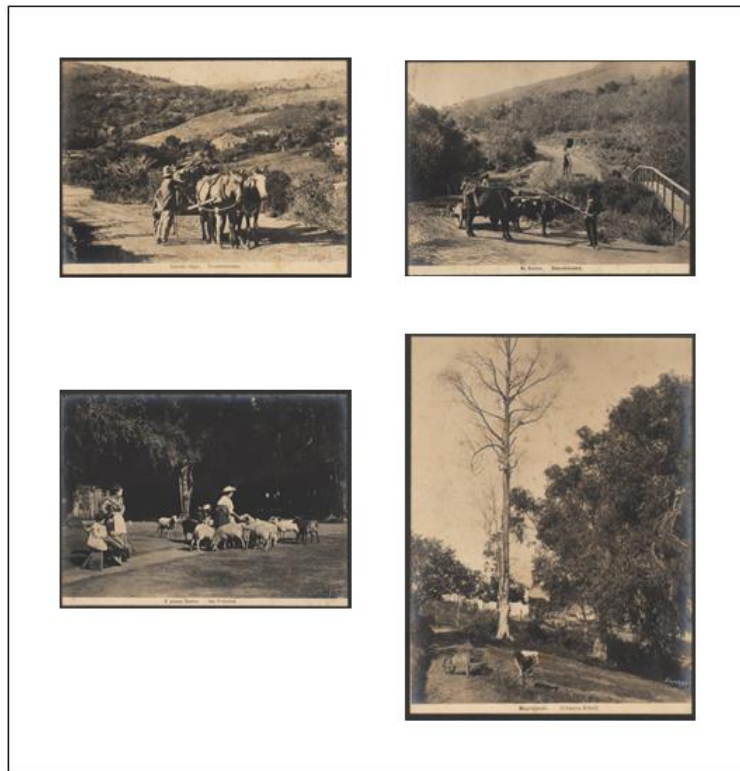
504

Fonte: Museu de Comunicação Hipólito José da Costa/crédito do fotógrafo.





Imagem 2 - Cenas de trabalho - relações com animais e natureza



Fonte: Museu de Comunicação Hipólito José da Costa/crédito do fotógrafo.

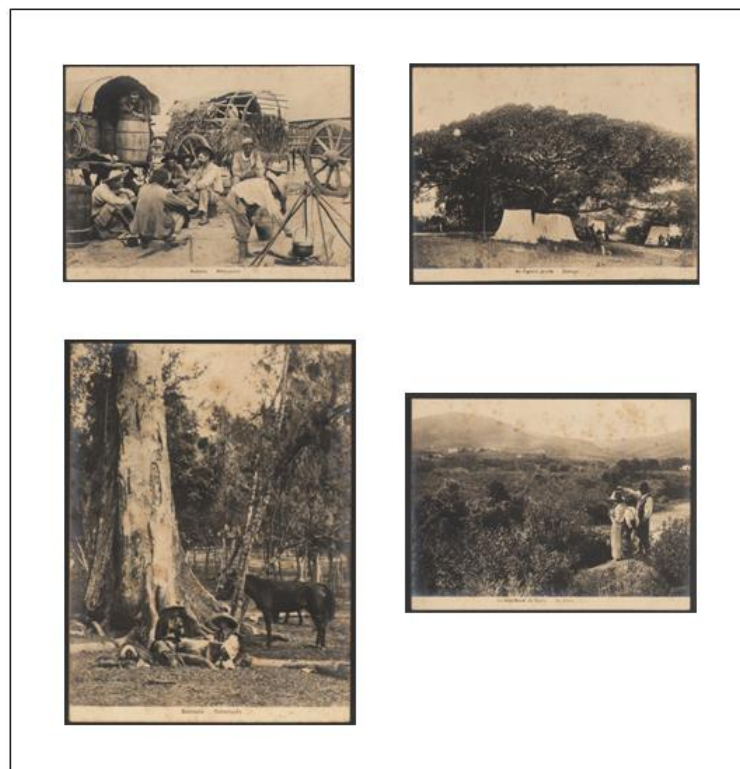
No segundo eixo, cenas de descanso/lazer (Imagens 3, 4 e 5), foram localizadas 13 fotografias. Percebe-se um enquadramento amplo, com a presença do céu, matas, campos e morros. Lunara costumava sair aos domingos, indo para os arrabaldes da cidade “[...] à cata de piqueniques, pescarias e agrupamentos de carreteiros, para fotografar pessoas em lazer e rodas de chimarrão” (ALVES, 1998, p.19), apontando que as cenas de descanso/lazer foram uma temática explorada pelo fotógrafo.

Quanto ao conteúdo das imagens, em geral, todas as pessoas representadas usam roupas compridas, e estão frequentemente descalços, reforçando as pessoas que frequentam esses espaços, salvo na Imagem 3. Através da segunda fotografia na primeira linha, que mostra ao longe um grupo de homens e na primeira fotografia



da segunda linha, que mostra um homem adulto a tomar chimarrão e um jovem, ambos utilizando trajes 'típicos gaúchos'. Nas imagens em que há presença da água (Imagem 4), o reflexo das pessoas ou da natureza é bem presente. Percebe-se também uma grande interação da natureza com construções como casas de alvenaria e de pau a pique (Imagem 5), cercas e embarcações. É observada, em algumas fotos, a presença de animais, como galinhas e cavalos.

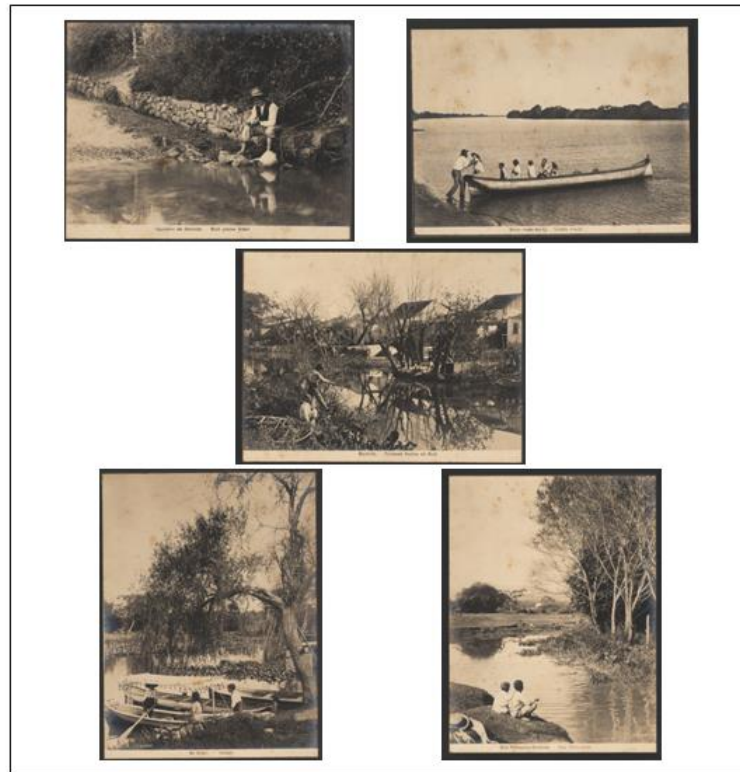
Imagem 3 - cenas de descanso/lazer - ambientes abertos.



Fonte: Museu de Comunicação Hipólito José da Costa/crédito do fotógrafo.



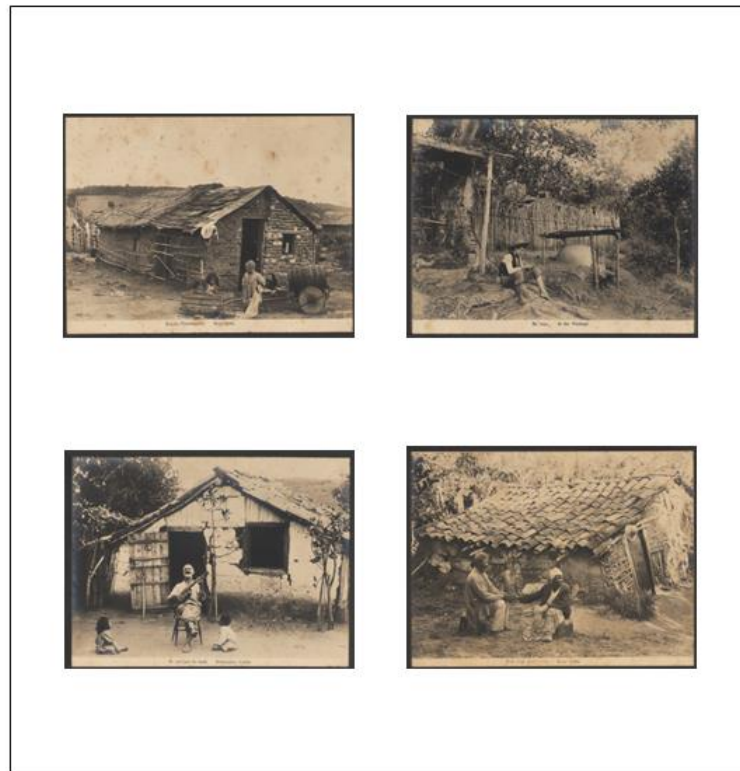
Imagem 4 - cenas de descanso/lazer - áreas alagadiças.



Fonte: Museu de Comunicação Hipólito José da Costa/crédito do fotógrafo.



Imagem 5 - cenas de descanso/lazer - moradias.



Fonte: Museu de Comunicação Hipólito José da Costa/crédito do fotógrafo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, foi possível identificar que, no álbum *Vistas de Porto Alegre*, as fotografias de Lunara se distanciam da documentação de edifícios, ruas, praças ou marcos de uma Porto Alegre moderna e urbana. A fotografia, no contexto dessa cidade bela, limpa e organizada “[...] significava a materialização imagética do conceito de modernidade [...]” (SANTOS, 1998, p. 29), o que aponta para uma narrativa visual alternativa àquela empregada nas regiões centrais no início do século XX. Isso corrobora com Stumvoll (2015, p. 287) na compreensão de que as fotografias de Lunara “[...] lançam outro olhar para a paisagem da cidade e



provocam contraste com o padrão de visualidade das imagens fotográficas urbanas", principalmente por trazerem elementos 'naturais' que destacam certa rusticidade ao contexto vivenciado por aquelas pessoas. São narrativas que envolvem o trabalho e lazer no cotidiano dos arrabaldes de uma Porto Alegre bucólica, possibilitando enxergar os espaços e os sujeitos invisíveis que não pertenciam à cidade idealizada pela modernidade e pelo progresso.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luis Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho.** Tomo editorial: Porto Alegre, 1997.

ALVES, Hélio Ricardo. A fotografia em Porto Alegre: o século XIX. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson (org). **Ensaio (sobre o) Fotográfico.** Porto Alegre, Secretaria Municipal da Cultura, 1998, p. 9-21.

ANDRADE, Paula Deporte. Cultura e Pedagogia: a proliferação das pedagogias adjetivadas. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis, 2014.

FABRIS, Annateresa. **Desafio do olhar: fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas - vol 1.** WMF Martins Fontes, 2011.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Ed PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KOSSOY, Boris. **Dicionário histórico fotográfico brasileiro: fotógrafos e o ofício da fotografia no Brasil (1833-1910).** São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2002.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, v. 8, n. 12, 2006.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, RJ: 1996.

MARCELLO, F. De A. Cinema e Pedagogia do olhar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo.** Rio de Janeiro, Lamparina: 2009, p.156-158.



PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Uma outra cidade**: O mundo dos excluídos no final do século XIX. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Imagens de Porto Alegre. *In*: LINDENMAYER, Marcos (org). **Álbun de Porto Alegre**: 1860-1930. Porto Alegre, Nova Roma, 2007.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Cidade fotografada: memória e esquecimento nos álbuns fotográficos** - Porto Alegre das décadas de 1920 e 1930. 2005. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

POSSAMAI, Zita Rosane. Fotografia, História e Vistas Urbanas. **História**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2008.

SANTOS, Alexandre Ricardo dos. O gabinete do Dr Calegari: considerações sobre um bem-sucedido fabricante de imagens. *In*: ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson (org). **Ensaio (sobre o) Fotográfico**. Porto Alegre, Secretaria Municipal da Cultura, 1998, p.23-35.

SOBRAL, Antonio Luis Tubino. **Sintaxes Pedagógicas no Fotojornalismo da Veja sobre o Agronegócio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2013.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p.98-145.

STUMVOLL, Denise Bujes. NARRATIVAS VISUAIS DE LUNARA: Fotografia, arte e relações culturais no início do século XX. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 23, n. 60, p.127-152, 2022.

STUMVOLL, Denise Bujes. Um Olhar Para as Narrativas Visuais de Lunara: O Álbum Vistas De Porto Alegre – Photographias Artísticas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL, 1., 2015, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Marca Visual, PROPUR & GT História Cultural/RS, 2015, p. 285-299.

TAVARES, Francine Silveira; MICHELON, Francisca Ferreira. Paisagens da memória. *In*: TAVARES, Francine Silveira; MICHELON, Francisca Ferreira. (org). **Fotografia e Memória**. Pelotas, Editora e gráfica Universitária da UFPel, 2008, p. 211-234.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

TEIXEIRA, Teresinha de Castro. **Afrodscendentes nas fotografias de Lunara**: representação imagética em um sistema cultural hegemônico. 2022. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História pela Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

ZUBARAN, Maria Angélica. Pedagogias da Imprensa Negra: entre fragmentos biográficos e fotogravura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 215-229, 2016.



**MEMÓRIA E DESIGN: O QUE CONTAM AS CAPAS DE DISCO DE VINIL DAS  
DÉCADAS DE 1980 E 1990: REVISÃO DE LITERATURA**

CARVALHO, Rafael Henrique Oliveira de<sup>1</sup>

WAISMANN, Moisés<sup>2</sup>

**Resumo**

Este trabalho, tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura que foi feita entre os dias quinze e vinte de julho de 2023. Foram selecionados quinze textos em plataformas de busca e repositórios digitais, utilizando o respectivo filtro disponibilizado. A metodologia utilizada foi a de pesquisa aplicada; exploratória; documental e com averiguação dos achados inspirada na análise de conteúdo. A análise dos textos escolhidos, geraram percepções de desinteresse pelo assunto, a nível da pós-graduação *Strictu Sensu*. A produção existente localiza-se no estado do Rio Grande do Sul o que denota uma conexão deste estado com duas áreas de conhecimento essenciais ao tema que está sendo pesquisado que são: a memória social e o design. Sobre as seções dos textos, que foram analisadas, como os resumos, expõem diversas questões que devem ser consideradas, possibilitando contextualizar e dar solidez ao conteúdo que se pretende utilizar para guiar a pesquisa. Ao discorrer da análise, embora abstrato em grande parte, percebe-se que há um vigoroso diálogo entre os campos do design gráfico e memória social, o objeto de estudo da pesquisa em andamento e o campo da cultura material que aos poucos se revela de maneira natural, facilitando a compreensão da forma como interagem entre si. Deste modo, é relevante que cada uma destas áreas, sejam abordadas mais a fundo nos próximos estudos, a fim de evidenciar toda e qualquer conexão que não seja aparente e de que modo se relacionam entre si, demonstrando de uma maneira cada vez mais real e menos abstrata estas ligações.

**Palavras-chave:** design; memória social; revisão de literatura; cultura material

---

<sup>1</sup> Rafael Henrique Oliveira de Carvalho, Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0009-0001-0429-4451>. [rafael.carvalho1274@unilasalle.edu.br](mailto:rafael.carvalho1274@unilasalle.edu.br)

<sup>2</sup> Moisés Waismann, Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-3164-790X>. [moises.waismann@unilasalle.edu.br](mailto:moises.waismann@unilasalle.edu.br)





## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura que foi feita entre os dias quinze e vinte de julho de 2023. Foram selecionados quinze textos em plataformas de busca e repositórios digitais, utilizando o respectivo filtro disponibilizado. Se faz pertinente admitir que foram utilizados os mesmos descritores relacionados ao tema de interesse em todas as plataformas digitais pesquisadas. A primeira plataforma a ser pesquisada foi a Capes, logo após a Scielo e por último o Google Acadêmico, onde foram digitados no campo de busca os seguintes descritores com a finalidade de encontrar artigos, dissertações e teses que conversassem com o tema da pesquisa: "memoria social"+"design", "memoria social"+"design gráfico", "memoria social"+"composição gráfica", "memoria social"+"imagem"+"fotografia", "memoria social"+"imagem", "memoria social"+"fotografia" e "Memoria Social"+"Cultura Material".

Em cada uma das plataformas digitais foram utilizados os filtros e as suas opções disponíveis, buscando-se obter uma maior acurácia em cercar o tema da pesquisa. Após o término das etapas de busca e filtragem, foram selecionados três textos na plataforma da CAPES (duas dissertações e uma tese), na Scielo foram encontrados dois artigos, e no google acadêmico, foram encontrados dez textos (sete artigos e três dissertações).

Posteriormente, todos os textos encontrados nas plataformas pesquisadas foram descarregados em um computador, onde foram separados e analisados um a um, objetivando extrair as informações necessárias para tecer as relações entre design e memória social, conceitos fundamentais para a pesquisa que está sendo desenvolvida. Sendo assim, apresenta-se na próxima seção, como todo o processo de pesquisa foi desenvolvido.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O estado da arte é um tipo de revisão de literatura de caráter bibliográfico que tem por objetivo mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões, vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições, tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Tem uma característica peculiar, que carrega em si: a propensão de elaborar uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar. (FERREIRA, 2002)

Foi utilizada neste trabalho uma metodologia de pesquisa aplicada; exploratória; documental e analisada, inspirada na análise de conteúdo, que é feita através de uma busca em algumas plataformas digitais por textos científicos, tais como, artigos, dissertações e teses, objetivando encontrar textos relacionados ao tema da pesquisa que está sendo desenvolvida.

A revisão de literatura foi feita entre os dias quinze e vinte de julho de 2023. Foram selecionados quinze textos em plataformas de busca e repositórios digitais, utilizando o respectivo filtro disponibilizado. Se faz pertinente admitir que foram utilizados os mesmos descritores relacionados ao tema de interesse em todas as plataformas digitais pesquisadas. A primeira plataforma a ser pesquisada foi a Capes, onde foram digitados no campo de busca os seguintes descritores com a finalidade de encontrar artigos, dissertações e teses que conversassem com o tema da pesquisa: "memoria social"+"design", "memoria social"+"design gráfico", "memoria social"+"composição gráfica", "memoria social"+"imagem"+"fotografia", "memoria social"+"imagem", "memoria social"+"fotografia" e "Memoria Social"+"Cultura Material". Logo após, foi utilizado o campo "Refinar meus



resultados” para se obter uma maior acurácia, através de suas diversas opções que facilitam cercar o tema da pesquisa.

Após análise de interesse relacionada a pesquisa de todas as opções disponíveis, optou-se pela opção “Grande área do Conhecimento” onde foram selecionadas as seguintes subopções: ciências humanas, ciências sociais e aplicadas e multidisciplinar. Concluída tal seleção, o filtro foi aplicado, diminuindo a quantidade Inicial de resultados que iniciou com 21.160 resultados, e logo após passou a apresentar 15.114 resultados. A próxima opção escolhida foi “Área de Conhecimento” onde as subopções Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Ambientais, Comunicação, Comunicação Visual, Demografia, Interdisciplinar e Planejamento Urbano e Regional, foram selecionadas e o filtro aplicado, 7.649 resultados foram apresentados. Desses resultados mil teses e dissertações foram observadas, e somente cinco apresentaram conteúdo significativo para ser utilizado.

A próxima plataforma a ser pesquisada foi a Scielo onde as seguintes opções foram utilizadas: Coleções – foi selecionada a subopção todos; Periódico – foi selecionada a subopção todos; Idioma – foi selecionada a subopção todos; Ano de Publicação – foi selecionada a subopção todos e Áreas Temáticas – foi selecionada a subopção multidisciplinar. Desta procura, foram selecionados somente dois artigos que apresentaram um conteúdo relevante. A última plataforma a ser utilizada foi o Google acadêmico, que apresentou um filtro com poucas opções, e que, em um teste prévio, não apresentaram efetividade de uso para o conteúdo pesquisado, sendo o seu uso descartado em um primeiro momento.

O único campo utilizado na plataforma foi o campo de busca, onde foram digitados os descritores para encontrar os textos relacionados com o assunto da pesquisa. Para cada descritor utilizado, foram analisadas até 10 páginas apresentadas pela plataforma, objetivando encontrar o maior número possível de textos sobre o assunto, a fim de serem utilizados posteriormente para a pesquisa.

Finalizando esta etapa de busca e filtragem, foram selecionados dez textos no google acadêmico, sendo sete artigos e três dissertações. No repositório da CAPES,



foram encontrados três, sendo duas dissertações e uma tese. E na Scielo, foram encontrados dois artigos. As datas de produção destes textos iniciam-se no ano de 2005 com somente uma dissertação, onde há um intervalo de cinco anos até a próxima produção de uma dissertação no ano de 2010. Em 2011, percebe-se uma maior produção acadêmica sobre o assunto, onde são produzidos duas dissertações e três artigos. No ano de 2012 nada foi produzido, e em 2013 e 2014 a produção foi de somente um artigo em cada um desses anos. Em 2015, dois artigos são produzidos o que denota aumentar, novamente, o interesse no tema se comparamos com 2011.

As produções sobre tema pesquisado sofrem um hiato de três anos, voltando a surgir em 2018, onde uma tese, uma dissertação e um artigo foram escritos. Repete-se o hiato de mais dois anos na produção acadêmica de textos, e só em 2021, retorna de forma tímida com apenas um artigo, sendo este, a última produção sobre o tema estudado, até o presente momento.

O local onde os textos foram produzidos, são os seguintes: Rio Grande do Sul – dois textos pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, um texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um texto pela Faculdade da Serra Gaúcha e quatro textos pela Universidade Federal de Pelotas, São Paulo – um texto da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, um texto da Universidade Anhembi Morumbi, um texto da Universidade Federal de São Carlos. Curitiba – um texto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Minas Gerais – um texto da Universidade Federal de Minas Gerais, Rio de Janeiro – um texto da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Portugal – um texto da Universidade Europeia - Laureate Internacional Universities.

No entanto, percebe-se um desinteresse pelo assunto, a nível de Doutorado, onde somente uma tese foi encontrada, e também no mestrado, onde somente duas dissertações foram encontradas sobre o assunto, dos quinze textos selecionados. Outra percepção é de que, quando o assunto começa a amadurecer, sem nenhuma uma razão aparente, a produção diminui e quase desaparece, e após um



determinado espaço de tempo retorna. Antes de avançar nesta pesquisa é importante evidenciar, que a grande maioria das produções destes textos científicos sobre o tema foram produzidos no estado do Rio Grande do Sul o que denota uma conexão deste estado com duas áreas de conhecimento essenciais ao tema que está sendo pesquisado que são: a memória social e o design, áreas que serão exploradas em várias de suas ramificações, buscando compreender de que maneira as mesmas interligam-se.

Sendo assim, nesta primeira parte da análise dos dados, A região Sul do Brasil especialmente o Rio Grande do Sul, demonstra um grande interesse no assunto pesquisado, o que parece em um primeiro olhar científico, ser a região ideal do País para buscar conteúdos relacionados ao tema da pesquisa que demonstrem as relações entre memória social e design.

Em um segundo momento da pesquisa, analisando os títulos com a intenção de iniciar a moldar o caminho necessário para embasar a pesquisa, buscando encontrar palavras que indiquem como criar um conteúdo sólido e que ajudassem a validar que o caminho trilhado está correto, é possível identificar palavras que começam a nortear a direção e a facilitar a compreensão do que realmente deve ser estudado para a pesquisa. Palavras recorrentes como cultura material, design, fotografia, objeto, memória, identidade, memória gráfica, comunicação gráfica e outras menos recorrentes como, referências visuais, cor, forma, emoção, design social, design social e imagem evidenciam que o assunto escolhido está sendo moldado no rumo certo. Quanto aos autores, a autora que apresenta uma linha de estudo sobre o conteúdo é a Nádia Miranda Leschko, que busca sempre apresentar relações com o design gráfico e memória social, portanto sendo uma referência nestes campos de conhecimento.



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resumos analisados evidenciam diversas questões que devem ser consideradas, antes de serem possivelmente descartadas, pois através destes questionamentos, é possível contextualizar e dar solidez ao conteúdo que se pretende utilizar. Questões evidenciadas nos resumos que servem de guia para a pesquisa:

Sacchet, Souza, Vieira e Tonin (2014), afirmam que no design gráfico as mensagens visuais e verbais caracterizam-se como discursos, suporte para que memórias sejam desencadeadas (LIMA, 2010). Sendo assim, impreterivelmente, se faz necessário, entender que o campo do design gráfico se utiliza de importantes elementos visuais, tais como, formas, cores, tipografia, traçados e texturas, que podem definir não só a cultura visual de uma época, mas podem representar o modo de vida de uma determinada sociedade e de como o imaginário dos indivíduos de tal época eram influenciados. Nesse enfoque, a possibilidade de reconhecer e analisar produtos gráficos e relacioná-los ao meio, buscando evidenciar uma memória social através do resgate cultural de uma sociedade, um povo, uma comunidade e provavelmente de todo um território torna-se de suma importância para toda uma cidade e, às vezes até mesmo para todo um país que busca uma identidade a qual, pode ainda, não ter sido descoberta e evidenciada.

Partindo dessa premissa, os elementos visuais podem ser analisados pela sua competência comunicativa, pela sua capacidade enquanto signo representativo e consequentemente com seu valor em relação a memória. Observando o design gráfico como um importante ato de memória coletiva, Candau (2001), apresenta como um “elemento identificador e que fornece subsídios para a composição de memórias, podendo ser considerado um sócio-transmissor. Desta maneira é possível evidenciar um novo termo que relaciona o design gráfico com a memória: Memória gráfica. Este termo que ainda não foi identificado a sua origem, aparece no



artigo de Cabrera (2011), no qual o mesmo descreve um projeto do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, intitulado: Memória Gráfica de Pelotas: 100 anos de Design, que visa resgatar, catalogar e analisar fontes periódicas publicadas na cidade de Pelotas durante a faixa temporal de 1890 a 1990, objetivando pesquisar a trajetória do design gráfico local através do acesso aos exemplares locados no acervo da Biblioteca Pública Pelotense.

O projeto contempla ainda, a conservação de parte do patrimônio cultural da cidade, assegurando o acesso aos projetos gráficos destes exemplares e demonstrando de que maneira a indústria gráfica atuava localmente naquela época, possibilitando determinado conhecimento acerca da memória gráfica de tal região.

Mantendo-se neste campo e chegando no objeto de estudo deste trabalho, a capa de disco de vinil, observam-se duas questões de análise inerentes a tal objeto, primeiramente a capa por si só é um produto, algo material e concreto, um suporte de papel cartão onde está impressa uma imagem que pode ser uma foto ou uma ilustração composta por cor, formas e tipografia. Ilustrando o quão é importante individualmente cada um desses elementos será tomado como exemplo a cor, que de acordo com Egashira (2011) diz que a percepção cromática é um fenômeno que envolve o entendimento dos aspectos físicos, fisiológicos e culturais da cor e de que forma relacionam se com as fotografias e imagens, ou seja, assim como a cor é percebida, os demais elementos de uma composição gráfica também são, embora de maneiras diferentes, eles acabam conectando-se e gerando uma imagem ou fotografia de uma maneira única.

Conforme Silva (2018) descreve que a linguagem fotográfica além de colaborar com a ampliação do repertório imagético e de capacidades abstrativas de um indivíduo, ela ainda contribui em projetos de design, para a criação, a visualização e a compreensão das ideias, por meio de imagens, sendo estas, um operador da memória social no seio de nossa cultura o que as tornando-as um elemento, um objeto, um produto de grande relevância para a memória social, já que carrega consigo uma quantidade de informações de outras épocas que ali foram registradas.



A segunda questão relacionada a análise, é de que é possível perceber que os objetos, carregam em seu cerne, uma série de aspectos relacionados a sua produção, seu uso, para quem foi desenvolvido e etc.... Sendo assim, há a possibilidade de incorrerem na área da Cultura material, onde os objetos, sejam eles patrimoniais, biográficos ou culturais, podem carregar consigo um simbolismo, o saber fazer, as memórias associadas, a identidade de um território, as lembranças de família, as histórias, as características sociais, as experiências de construção afetiva do passado e valores tangíveis e intangíveis que são repassados de uma geração à outra.

Estes aspectos são intrínsecos ao design e a memória social, criando um elo de conexão com tal cultura. De acordo com Costa, Almeida e Dornas (2013), a cultura material é a salvaguarda da memória social e percepção da identidade dos territórios e dos indivíduos a partir dos estudos do design e da produção artesanal. Artefatos produzem significados primeiro a partir do seu proprietário-criador, e depois, a partir do momento que esse objeto passa a fazer parte da memória coletiva, integrando valores da coletividade, valores que na construção da identidade brasileira se relacionam com aspectos políticos, econômicos e históricos de nossa formação. Essa ideia de cultura material evidencia novamente as conexões entre design e memória social que um objeto traz consigo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação teve como objetivo realizar uma revisão de literatura, feita entre os dias quinze e vinte de julho de 2023. Foram selecionados quinze textos em plataformas de busca e repositórios digitais, utilizando o respectivo filtro e as suas opções disponibilizadas. Metodologicamente é uma pesquisa aplicada; exploratória; documental e analisada, inspirada na análise de conteúdo dos textos de ordem





científica, tais como, artigos, dissertações e teses, buscando relações com o tema da pesquisa.

No decorrer da análise dos quinze textos escolhidos, percebe-se um desinteresse pelo assunto, a nível de Doutorado, onde somente uma tese foi encontrada, e também no mestrado, onde foram somente duas dissertações. Outra percepção é de que, quando o assunto começa a amadurecer, sem nenhuma uma razão aparente, a produção diminui e quase desaparece, e após um determinado espaço de tempo, retorna. É importante evidenciar, que a grande maioria das produções destes textos científicos sobre o tema foram produzidos no estado do Rio Grande do Sul o que denota uma conexão deste estado com duas áreas de conhecimento essenciais ao tema que está sendo pesquisado que são: a memória social e o design, áreas que serão exploradas em várias de suas ramificações, buscando compreender de que maneira as mesmas interligam-se.

Partindo dessa premissa, os elementos visuais podem ser analisados pela sua competência comunicativa, pela sua capacidade enquanto signo representativo e conseqüentemente com seu valor em relação a memória. Observando o design gráfico como um importante ato de memória coletiva, Candau (2001), o apresenta como um “elemento identificador e que fornece subsídios para a composição de memórias, podendo ser considerado um sócio-transmissor. Desta maneira é possível evidenciar um novo termo que relaciona o design gráfico com a memória: Memória gráfica.

Mantendo-se nesta ideia e examinado o objeto de estudo da pesquisa em andamento, no qual este texto é um recorte, a capa de disco de vinil, observam-se duas questões de análise inerentes a tal objeto, primeiramente a capa por si só é um produto, algo material e concreto, um suporte de papel cartão onde está impressa uma imagem que pode ser uma foto ou uma ilustração composta por cor, formas e tipografia. Ilustrando o quão é importante individualmente cada um desses elementos será tomado como exemplo a cor, que de acordo com Egashira (2011) diz que a percepção cromática é um fenômeno que envolve o entendimento dos



aspectos físicos, fisiológicos e culturais da cor e de que forma relacionam se com as fotografias e imagens, ou seja, assim como a cor é percebida, os demais elementos de uma composição gráfica também são, embora de maneiras diferentes, eles acabam conectando-se e gerando uma imagem ou fotografia de uma maneira única.

Através do objeto de estudo (a capa de disco de vinil) e dos elementos integrantes de uma composição gráfica, incorre-se na área da cultura material, onde os objetos, sejam eles patrimoniais, biográficos ou culturais, podem carregar consigo um simbolismo, o saber fazer, as memórias associadas, a identidade de um território, as lembranças de família, as histórias, as características sociais, as experiências de construção afetiva do passado e valores tangíveis e intangíveis que são repassados de uma geração à outra.

Sendo assim, a teia de conexões construída nesta pesquisa, é percebida, mesmo invisível aos olhos, ela interliga o design, a memória social, o objeto de estudo (a capa de disco de vinil) e a cultura material em algo único, possibilitando que uma gama de diferentes de ideias e conceitos, inerentes a estes campos, consigam dialogar entre si, sem obstáculos.

Deste modo, é relevante que cada uma destas áreas, sejam abordadas mais a fundo nos próximos estudos, a fim de evidenciar toda e qualquer conexão que não seja aparente e de que modo se relacionam entre si, demonstrando de uma maneira cada vez mais real e menos abstrata estas ligações.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Simone Koff. **A forma segue a emoção**: o art nouveau e o art deco na comunicação gráfica contemporânea. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=101954](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=101954). Acesso em: 15 jun. 2023.



BARONAS, Roberto Leiser. **A (des)ordem da imagem na comunicação política brasileira**: Possibilidades analíticas a partir da noção discursiva de relações intercenográficas. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-08112018-121426/pt-br.php>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

CABRERA, Arthur Theil. **Memória Gráfica de Pelotas**: o resgate do design local no século passado. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 12., 2011, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2012. p. 882-884. Disponível em: <https://ojs.fsg.edu.br/index.php/pesquisaextensao/article/view/882-884>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CERQUEIRA, Fábio Vergara; SANTOS, Denise Ondina Marroni dos. A camisola do dia. Patrimônio têxtil da cultura material nupcial (Rio Grande do Sul, do início a meados do século xx). **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, p. 305-330, julho-dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/zVBCWYy97GPZmVg5QdKDW4Kf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

COSTA, Andreia; ALMEIDA, Marcelina das Graças de; DORNAS, Adriana. Cultura material e memória no design e produção artesanal. **DESIGNA 2013 - Interface, Proceedings**. Universidade da Beira Interior, Faculdade de Artes e Letras, Covilhã – Portugal. p. 427-431, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Ana-Serrano-Telleria/publication/263172503\\_INTERFACE\\_DESIGN\\_ON\\_MOBILE\\_PHONES\\_THE\\_DELIMITATION\\_OF\\_PUBLIC\\_PRIVATE\\_SPHERES/links/02e7e53afe8f05b094000000/INTERFACE-DESIGN-ON-MOBILE-PHONES-THE-DELIMITATION-OF-PUBLIC-PRIVATE-SPHERES.pdf#page=427](https://www.researchgate.net/profile/Ana-Serrano-Telleria/publication/263172503_INTERFACE_DESIGN_ON_MOBILE_PHONES_THE_DELIMITATION_OF_PUBLIC_PRIVATE_SPHERES/links/02e7e53afe8f05b094000000/INTERFACE-DESIGN-ON-MOBILE-PHONES-THE-DELIMITATION-OF-PUBLIC-PRIVATE-SPHERES.pdf#page=427). Acesso em: 20 de jun. 2023.

EGASHIRA, Rafael. **Fotografia e Cor**: os esquemas de combinações de cores conduzindo a construção e leitura de fotografias. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/557>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 de ago. 2023.



FLORES, Maura Della Flora. **Objetos da Identidade Cultural Gaúcha: uma leitura através do design de produto.** 2010. Dissertação (Mestrado em Design e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Design e Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/19050>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

LESCHKO, Nádia Miranda. O design como suporte de memória e a busca por uma identidade da área. Universidade Federal de Pelotas. 2011. Disponível em:

<https://www2.ufpel.edu.br/iad/memoriagraficadepelotas/pdfs/O%20design%20como%20suporte%20de%20mem%C3%B3ria%20e%20a%20busca%20pela%20identidade.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

LESCHKO, Nadia Miranda. **Inventário para a Memória da Indústria Gráfica em Pelotas-RS (1920).** 2011. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em:

<https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1052>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

OLIVEIRA, Ana Célio Carneiro; MOURÃO, Nadja Maria. Design Social: objetos biográficos do cotidiano, memória social. **CHAPON CADERNOS DE DESIGN/ CENTRO DE ARTES/ UFPEL**, v. 1, n. 1- 21, p. 1-15, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/CDD/article/view/12697>. Acesso em: jul. 2023.

PITA, Luís Felipe Rodrigues. **Design e partilha de memória.** 2017. Dissertação (Mestrado em Design de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Design, IADE – Universidade Européia, Porto, Lisboa, 2017. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21741>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200200030001325>. Acesso em: 10 de abr. 2023.

REIS, Shayenne Resende; LIMA, edna I. Oliveira Cunha; LIMA, Guilherme Cunha. Memória Gráfica Brasileira - da Memória ao Efêmero: O caso das capas de disco de vinil. In: 7º Congresso Internacional de Design da Informação/Proceedings, 2015, São Paulo. **Anais do 7º Congresso Internacional de Design da Informação**, São Paulo: Editora Blucher, 2015. v. 2, n. 2. Disponível em:

[https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/cidi2015/cidi\\_174.pdf](https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/cidi2015/cidi_174.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★



SACCHET, Gislaine; SOUZA, Carla Farias; VIEIRA, Gabriel Bergmann Borges; TONIN, Jocemar. Design Gráfico e Memória: coleta e análise de referências visuais. In: II Congresso de Pesquisa e Extensão da Faculdade da Serra Gaúcha, 2014, Caxias do Sul. **Anais II Congresso de Pesquisa e Extensão da Faculdade da Serra Gaúcha**, Caxias do Sul: Editora FSG, 2014. v. 2, n. 1, p. 882-884. Disponível em: <https://ojs.fsg.edu.br/index.php/pesquisaextensao/article/view/882-884>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Júlio César Riccó Plácido da. **O papel da linguagem fotográfica em procedimentos de projeto de produto**. Tese (Doutorado em) - Programa de Pós-Graduação em Design, Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-08112018-121426/pt-br.php>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA NETO, Alceu; ARANTES, Priscila. As Relações entre Design, Objeto e Memória: A Exposição Renato Russo. **Conservar Patrimônio**, São Paulo. v. 37, p. 80–91, 2021. DOI: 10.14568/cp2020038. Disponível em: <https://conservarpatrimonio.pt/article/view/21818>. Acesso em: 21 dez. 2023.

525



**CULTURA E MEMÓRIA SOCIAL SURDA: A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA  
TRAJETÓRIA DA INSERÇÃO DO ACADÊMICO SURDO NA UNIVERSIDADE  
LASALLE EM CANOAS RS**

FERNANDES, Lucirene Franz Ferrari<sup>1</sup>

TREZZY, Clovis<sup>2</sup>

BORGES, Maria de Lourdes<sup>3</sup>

**Resumo**

Este projeto de pesquisa propõe alternativas para instrumentalizar os profissionais docentes na prática de inclusão dos alunos surdos, utilizando como base a cultura surda na perspectiva da Memória Social Surda. A investigação abordará experiências, desafios e estratégias na educação de estudantes surdos, considerando a influência da cultura e do contexto específico. A educação de surdos varia de acordo com o país e a cultura, com a língua de sinais desempenhando um papel central neste contexto, a Memória Social Surda preserva a história, experiências e identidade da comunidade surda. A educação bilíngue e inclusiva são abordagens comuns que tem o enfoque na língua materna dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais, porém entender a cultura surda na perspectiva da Memória Social é essencial na construção da identidade surda e pode ser valorizada no ensino superior para formar profissionais sensíveis à diversidade, aptos a trabalhar eficazmente com pessoas surdas em diversas áreas.

**Palavras-chave:** cultura surda; memória surda; docentes; ensino superior.

**1 INTRODUÇÃO**

Este projeto de pesquisa tem como objetivo propor alternativas para instrumentalizar os futuros profissionais docentes na prática de inclusão dos alunos surdos a partir da cultura surda, na perspectiva da Memória Social. A investigação

---

<sup>1</sup>Lucirene Franz Ferrari Fernandes, mestranda em Memória Social e Bens Culturais, Brasil, <https://orcid.org/0009-0006-7264-3322>, [lucirene202312675@unilasalle.edu.br](mailto:lucirene202312675@unilasalle.edu.br)

<sup>2</sup> Profº Drº Clóvis Trezzi, Docente da Universidade La Salle, Brasil, país, <https://orcid.org/0000-0002-5682-6579> [clovis.trezzi@unilasalle.edu.br](mailto:clovis.trezzi@unilasalle.edu.br)

<sup>3</sup>Profº Drº Maria de Lourdes Borges, Docente da Universidade La Salle, Brasil: <https://orcid.org/0000-0002-1277-5773> [maria.borges@unilasalle.edu.br](mailto:maria.borges@unilasalle.edu.br)



será realizada com base nas experiências, desafios e estratégias utilizadas na educação de estudantes surdos, considerando a influência da cultura e do contexto específico em que essa educação é implementada.

É importante ressaltar que a educação de surdos varia de acordo com o país e a cultura em que é implementada. Em alguns países, a língua de sinais é reconhecida como uma língua oficial, enquanto em outros ainda é considerada como um simples sistema de comunicação. Além disso, existem diferentes variações da língua de sinais em todo o mundo, o que pode influenciar a forma como a educação de surdos é abordada.

A cultura surda e a Memória Social são duas áreas distintas, mas interconectadas, que desempenham um papel importante na comunidade surda. A cultura surda refere-se ao conjunto de valores, tradições, língua, comportamentos e identidade compartilhados por pessoas surdas. É uma cultura única que se desenvolve em torno da experiência de ser surdo e da comunicação visual e gestual predominante na comunidade surda. A língua de sinais, como a *American Sign Language* (ASL) nos Estados Unidos ou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil, é um elemento central na cultura surda, pois proporciona uma forma de comunicação plena e natural para os surdos.

A Memória Social refere-se à preservação e transmissão coletiva da história, experiências e identidade de um grupo específico. Na comunidade surda, a memória social desempenha um papel fundamental na preservação da história surda, incluindo eventos significativos, conquistas, lutas e marcos importantes na evolução dos direitos e inclusão das pessoas surdas na sociedade.

A educação de surdos busca fornecer aos estudantes surdos uma educação de qualidade que leve em consideração suas necessidades específicas, incluindo sua língua materna, cultura e modo de comunicação. A educação bilíngue e a educação inclusiva são algumas das abordagens utilizadas na educação de surdos em todo o mundo. A cultura surda possui um papel essencial na construção da identidade surda, pois é uma cultura distinta e vibrante que se desenvolveu ao longo do tempo



por meio da língua de sinais, das tradições visuais, da arte, da literatura e das instituições surdas. Os surdos compartilham uma língua que é uma experiência comum, criando uma comunidade cultural única. Essa cultura é transmitida de geração em geração e ajuda a moldar a identidade individual e coletiva dos surdos.

Ao reconhecer e valorizar a cultura surda na perspectiva da memória social, o ensino superior tem a oportunidade de formar profissionais sensíveis à diversidade, capazes de trabalhar de forma eficaz com pessoas surdas em suas respectivas áreas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O sujeito surdo carrega marcas profundas em sua história, marcas de luta, perdas e conquistas que perpassam a barreira individual, intrínseca e própria do ser humano e se faz uma "bandeira" coletiva de busca por melhores condições comunicacionais e de inclusão no sistema educacional de ensino e na sociedade, haja vista que no passado eram tidos como "ineducáveis" por sua condição de "ser surdo". Ao longo de 11 anos de convivência com a comunidade surda e povo surdo, pude perceber as dificuldades e barreiras enfrentadas pelos sujeitos surdos no cotidiano em sociedade majoritariamente ouvinte.

A pesquisa será realizada a fim de conhecer os atravessamentos ocorridos da inserção dos surdos no Ensino superior na Universidade La Salle (Unilasalle) em Canoas/RS, que é referência no acompanhamento de surdos no Ensino Superior. Desde 2001 a Universidade conta com uma equipe de Intérpretes de Libras que cresceu de acordo com a procura dos alunos e foi se reinventando nas práticas acessíveis, a fim de possibilitar a inclusão de forma efetiva.

O estudo "Cultura e memória surda: a trajetória e os desafios da inserção do acadêmico surdo na Universidade La Salle em Canoas/RS" tem como objetivo propor alternativas para instrumentalizar os futuros profissionais docentes na prática de inclusão dos alunos surdos a partir da cultura surda na perspectiva da Memória





Social.

## 2.1 Memória social

A identidade surda é moldada por diversos fatores, incluindo a língua de sinais, que é uma das principais formas de comunicação utilizadas pela comunidade surda. De acordo com Ladd (2003), a língua de sinais é uma linguagem visual-gestual completa, com gramática própria, e é considerada a língua nativa das pessoas surdas em muitos lugares. Através da língua de sinais, as pessoas surdas se conectam e se comunicam entre si, o que fortalece sua identidade e senso de pertencimento.

Além da língua de sinais, outros aspectos culturais também desempenham um papel importante na formação da identidade surda. Isso inclui o orgulho pela comunidade surda, a valorização da sua expressão artística e literária, a participação em eventos e atividades específicas desta comunidade, como encontros, conferências e competições esportivas, e a consciência da história e conquistas da comunidade surda (LADD, 2003).

Os elementos constitutivos da memória são os acontecimentos que vivenciados subjetivamente permeados pelas circunstâncias vividas ao grupo que se pertence. Nossas memórias são alimentadas pelo ser “eu”, pelo nós, espaço e tempo. De acordo com Pollak (1992, p. 6)

Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

A constituição da memória está intrinsecamente ligada às identidades coletivas que são construídas no tempo e espaço ao qual pertence o grupo no qual o sujeito surdo faz parte. A identidade surda é uma parte importante da cultura e da comunidade surda. Para muitas pessoas surdas e suas famílias, a surdez não é



vista como uma deficiência, mas como uma identidade cultural e linguística única. É importante entender as diferenças entre famílias surdas e famílias ouvintes para apreciar e respeitar suas perspectivas e experiências.

Uma família surda geralmente é composta por pais e filhos surdos, onde a língua de comunicação primária pode ser a língua de sinais. Nessa família, a surdez é considerada uma parte normal da vida e é valorizada como uma identidade cultural compartilhada. (SACKS, 2002) A língua de sinais desempenha um papel central na comunicação e na transmissão de conhecimento e valores dentro da família.

A identidade surda é fortemente ligada à língua de sinais e à cultura surda, que envolve tradições, valores e história compartilhados. As famílias surdas frequentemente têm um senso de pertencimento à comunidade surda mais ampla e participam de eventos e atividades relacionados à cultura e à língua de sinais (SACKS, 2002).

É importante destacar que existem diferentes maneiras pelas quais as famílias surdas e ouvintes abordam a surdez. Algumas famílias surdas podem escolher escolas e programas educacionais que enfatizam o uso da língua de sinais e a imersão na cultura surda. Por outro lado, algumas famílias ouvintes podem optar por ajudar seus filhos surdos a desenvolver habilidades de comunicação oral e a se integrar à sociedade ouvinte. Para Pollak (1992, p. 3)

Locais muito longínquos, fora do espaço-tempo da vida de uma pessoa, podem constituir lugar importante para a memória do grupo, e por conseguinte da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo. Aqui estou me referindo ao exemplo de certos europeus com origens colônias. A memória da África, seja dos Camarões ou do Congo, pode fazer parte da herança da família com tanta força que se transforma praticamente em sentimento de pertencimento. Outro exemplo seria o da segunda geração dos *pieds noirs* na França, que na verdade nem chegaram a nascer na Argélia, mas entre os quais a lembrança argelina foi mantida de tal maneira que o lugar se tornou formador da memória.

É essencial reconhecer que a identidade surda é uma parte importante da vida para muitas pessoas surdas e suas famílias. Respeitar e valorizar essa identidade é



fundamental para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de sua audição.

A memória social surda é transmitida principalmente por meio da língua de sinais, que é a língua natural e principal de comunicação da comunidade surda. Isso inclui narrativas sinalizadas, poesia, canções e outras formas de expressão artística que são passadas de uma geração para outra. Segundo Pollak (1992, p. 3) “além dessas diversas projeções, que podem ocorrer em relação a eventos, lugares e personagens, há também o problema dos vestígios datados da memória, ou seja, aquilo que fica gravado como data precisa de um acontecimento.” Esses registros de memória possuem especificação exata de tempo do ocorrido. Porém essa precisão ocorre de forma mais subjetiva, de acordo com seu contato com a língua de sinais e seus pares.

A memória social surda também se manifesta nas lutas e conquistas históricas da comunidade surda. A história de ativismo e defesa dos direitos dos surdos, como o movimento pela língua de sinais e a luta por acessibilidade e inclusão, é uma parte importante da memória social surda. (STROBEL, 2009). Essas lutas são lembradas e celebradas como marcos significativos na trajetória da comunidade surda e desempenham um papel fundamental na formação da identidade surda individual e coletiva.

Em se tratando de memória social e o sujeito surdo estão intimamente relacionados quando se trata da formação da identidade e da experiência de vida das pessoas surdas. A memória social refere-se às memórias compartilhadas por um grupo ou comunidade, que são transmitidas de geração em geração e desempenham um papel na construção da identidade coletiva. De acordo com Godar (2016, p. 20)

A memória social é habitualmente caracterizada como polissêmica. Essa polissemia pode ser entendida sob duas vertentes: de um lado, podemos admitir que a memória comporta diversas significações; de outro, que ela se abre a uma variedade de sistemas de signos. Tanto os signos simbólicos (palavras orais e escritas) quanto os signos icônicos (imagens desenhadas ou esculpidas), e mesmo os signos indiciais (marcas corporais, por



exemplo), podem servir de suporte à construção de uma memória. E o privilégio conferido a cada um desses sistemas de signos por uma sociedade ou por uma disciplina é capaz de trazer à memória uma significação diversa.

No caso dos sujeitos surdos, a memória social desempenha um papel fundamental na formação da identidade surda e na preservação da cultura e história surdas. Além disso, a memória social também pode desempenhar um papel na luta por direitos e no ativismo surdo. Através da lembrança e do compartilhamento de momentos históricos de discriminação, resistência e conquistas da comunidade surda, a memória social pode mobilizar a ação coletiva, a conscientização e a busca por mudanças sociais em benefício dos sujeitos surdos.

Assmann (2011) destaca a importância da memória coletiva para a formação e preservação da identidade cultural. Para ela, a memória coletiva é um processo ativo, em que o passado é continuamente reinterpretado e recontextualizado de acordo com as necessidades e interesses do presente. Esse processo é fundamental para a construção de uma identidade cultural compartilhada, que une as pessoas em torno de uma história, uma tradição e um conjunto de valores comuns. No caso da cultura surda, a memória coletiva desempenha um papel crucial na preservação e transmissão da língua de sinais, dos costumes, das tradições e das histórias que compõem a cultura surda. A memória coletiva é o que permite que a cultura surda sobreviva e se desenvolva, apesar da pressão da cultura ouvinte dominante, que muitas vezes marginaliza e discrimina os surdos.

## 2.2 Memória social para surdos

A memória social se refere à capacidade de lembrar informações e experiências relacionadas às interações sociais e aos relacionamentos com outras pessoas. De acordo com os estudos de Maurice Halbwachs (2006) sobre a memória coletiva, ele argumenta que a memória nunca opera de forma individual. Mesmo quando experimentamos um evento sozinhos, somos influenciados pelas lembranças dos outros. Em outras palavras, nossa memória é moldada e



influenciada pelas memórias compartilhadas e pelos contextos sociais nos quais estamos inseridos. “[...] isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.” (HALBWACHS, 2003, p. 30).

Assim, a memória de grupo é construída coletivamente e é uma combinação das memórias individuais que são partilhadas, discutidas e compartilhadas dentro de um grupo social específico. Para pessoas surdas, a memória social pode ser influenciada por vários fatores. A comunicação e a interação social podem ser diferentes para pessoas surdas, especialmente se a maioria das pessoas ao seu redor não estiver familiarizada com a língua de sinais. Isso foi crucial para o meu despertar. Rezende (2010, p. 22) pontua que

[...] A comunidade surda teve, assim, um papel fundamental na mudança que se operou dentro de mim. Ela possibilitou a construção do meu ideal de futuro, redefiniu minha história de vida, minha voz e minha atitude em relação às adversidades. Causou uma verdadeira revolução na minha vida.

Isso pode levar a uma menor quantidade de informações sociais sendo trocadas, o que, por sua vez, pode afetar a memória social. No entanto, é importante ressaltar que a memória social não é exclusivamente determinada pela audição ou pela linguagem falada. As pessoas surdas podem ter memória social efetiva, lembrando-se de informações importantes sobre pessoas, relacionamentos e interações sociais usando outros canais sensoriais, como a visão e a linguagem visual.

Além disso, o contexto cultural e a identidade surda também desempenham um papel na memória social. A memória social de pessoas surdas pode ser influenciada pelas experiências compartilhadas dentro da comunidade surda, como eventos culturais, histórias compartilhadas e o conhecimento coletivo da comunidade “assim, por meio dos discursos, a linguagem atua na manutenção do grupo (OLIVEIRA; ORRICO, 2005)



### 3 METODOLOGIA

A metodologia desempenha um papel fundamental na pesquisa, sendo essencial para o planejamento, execução e interpretação dos resultados. A pesquisa social é uma área da pesquisa que se concentra em investigar e compreender fenômenos sociais e comportamentais. Ela envolve o estudo científico de questões relacionadas à sociedade, aos grupos sociais, às interações humanas e às dinâmicas sociais. A pesquisa social é segundo Gil (1999, p. 42) como

[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

534

Após a coleta de dados, a pesquisa social geralmente envolve a análise e interpretação dos resultados. Isso pode incluir técnicas de análise qualitativa, como codificação temática e análise de conteúdo, bem como técnicas estatísticas para a análise quantitativa dos dados. Este trabalho utilizará a metodologia de questionário fechado. De acordo com Gil (1999), um questionário é um instrumento de coleta de dados que consiste em um conjunto de perguntas estruturadas e padronizadas, destinadas a obter informações dos participantes da pesquisa. Ele destaca que o questionário é um método amplamente utilizado na pesquisa social devido à sua eficiência, flexibilidade e capacidade de alcançar uma grande quantidade de pessoas. De acordo com Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem



todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental no embasamento teórico de um estudo, permitindo que o pesquisador situe seu trabalho dentro do contexto acadêmico e científico já existente.

No que tange a coleta de dados, é importante ressaltar que alguns autores argumentam contra a definição de limites rígidos entre estudos qualitativos e quantitativos em pesquisas, rejeitando a ideia de que apenas o que é mensurável possui validade científica. Dentro das ciências sociais, influenciadas pela perspectiva positivista, a tradição quantitativa costumava desqualificar a pesquisa qualitativa, considerando-a impressionista, não objetiva e não científica, por não permitir mensurações supostamente objetivas. (MOREIRA, 2002, p.43-46). A perspectiva positivista valoriza os números e busca medir de forma precisa os fenômenos humanos e suas explicações, em busca da objetividade e validade do conhecimento construído. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.43)

Por outro lado, os críticos da perspectiva positivista e quantitativa defendem uma abordagem que respeite mais a realidade, abrindo espaço para a pesquisa qualitativa, que busca renunciar, total ou parcialmente, às abordagens matemáticas no tratamento dos dados (DEMO, 2002). Essa abordagem privilegia a compreensão das motivações, percepções, valores e interpretações das pessoas, visando extrair novos conhecimentos. Para esses críticos, a diferença entre pesquisa quantitativa e qualitativa vai além da simples escolha de estratégias e procedimentos de coleta de dados, representando posições epistemológicas antagônicas. (LAVILLE; DIONNE, 1999).

De acordo com Gil (2002, p. 41), pesquisas exploratórias têm o objetivo de proporcionar familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses. Essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico e entrevistas. O



mesmo autor (GIL, 2002, p. 42) destaca que estudos descritivos têm como objetivo principal descrever as características de uma determinada população ou fenômeno

Essa abordagem é útil quando se deseja investigar um tema pouco explorado, obter uma visão geral sobre um assunto ou gerar ideias e insights para novas pesquisas. Através do levantamento bibliográfico e das entrevistas, é possível obter um panorama inicial e identificar lacunas ou pontos de interesse que merecem ser mais aprofundados.

### **2.3 A formação docente e a cultura surda**

Ao focarmos na perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente no contexto da Educação de Surdos, é crucial destacar o papel central do professor na promoção da socialização e interação na sala de aula. Um educador verdadeiramente comprometido com a inclusão reconhece as singularidades dos alunos surdos e valoriza suas potencialidades, adotando, assim, um currículo flexível que atenda às necessidades individuais dos educandos.

536

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (SAVIANI, 2010, p. 53)

Nesse processo, é fundamental oferecer condições de trabalho que sirvam como o ambiente propício para o processo ensino aprendizagem do aluno surdo. Essas condições não só permitem a atualização constante do professor, mas também a preparação consistente de suas atividades curriculares, ajustando e revisando regularmente os detalhes, garantindo que cada ponto da educação seja adaptado às necessidades pedagógicas dos alunos.





A formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes é fundamental para formar profissionais para atuarem na Educação Básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na Educação Básica e Superior. Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental), os cursos de licenciatura em Letras - Libras (que forma professores de Libras para atuar no ensino da Libras na Educação Básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa). O curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na Educação Básica como no nível superior (BRASIL, 2014, p. 18-19)

Sendo assim, em sintonia com a visão de Saviani (2010), a formação de professores não é apenas um aprendizado técnico; é um envolvimento prático, social e cultural. É como se os educadores, como habilidosos artesãos, não apenas transmitissem conhecimento, mas entendessem a complexidade do ambiente educacional, contribuindo para uma educação mais significativa e contextualizada.

Neste viés, o Decreto nº 5.626/05 tornou obrigatório o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todas as licenciaturas do Ensino Superior,<sup>4</sup> conforme estabelecido pelo Art. 3º, §§ 1º e 2º. Essa medida representa uma significativa conquista para a comunidade surda, que há muito tempo pleiteava o reconhecimento oficial da Libras. Durante anos, os alunos surdos foram negligenciados na educação, mas a obrigatoriedade da disciplina de Libras torna o atendimento a essa comunidade mais eficaz nas instituições de ensino.

---

<sup>4</sup> A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.



Um dos destaques que se pode verificar na legislação de 2005, na esfera educacional, é a consideração de que os surdos vivem em um país cuja maioria linguística é diferente da sua, portanto deveriam ser preparados sob uma perspectiva bilíngue. [...]. Entendemos que em qualquer processo de formação, seja inicial ou continuada, é necessário prover professores e licenciados com conhecimento na área de educação bilíngue para a melhoria dos processos educacionais ministrados a alunos surdos na rede comum de ensino, em escolas comuns para surdos, em turmas em que a Libras é língua de instrução, ou em sala de recursos (ANDRADE, 2013, p. 42-43).

A inclusão da disciplina de Libras nas licenciaturas visa proporcionar uma nova perspectiva sobre os alunos surdos nas escolas, melhorando a relação entre professores e estudantes. Historicamente sujeitos a preconceitos e deslegitimação da língua de sinais, os surdos enfrentam barreiras que afetam seu desenvolvimento na sociedade. A introdução da disciplina busca superar essas barreiras, promovendo o contato com a cultura surda, combatendo preconceitos e oferecendo aos professores um preparo mais adequado para atender às necessidades dessa comunidade.

Há a necessidade do aprofundamento na cultura surda a fim de conhecer a realidade do sujeito surdo, que não é adquirida em uma disciplina somente ou curso básico.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A memória social e as culturas surdas são áreas profundamente interligadas que desempenham um papel crucial na identidade e na experiência das comunidades surdas em todo o mundo. A memória social refere-se à maneira como uma sociedade ou grupo social preserva, interpreta e compartilha seu passado coletivo. Isso inclui não apenas eventos históricos, mas também tradições, valores, práticas e narrativas que moldam a identidade e a coesão social de um grupo.

Para as comunidades surdas, a memória social desempenha um papel crucial na preservação e na transmissão da história, da língua e da cultura surda de uma



geração para outra. Isso é especialmente significativo considerando o contexto de discriminação e marginalização que as comunidades surdas frequentemente enfrentaram ao longo da história.

A pesquisa sobre memória social e culturas surdas está em andamento, promovendo uma compreensão mais profunda das experiências, identidades e contribuições das comunidades surdas para a educação à Memória Social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa sobre memória social e culturas surdas, é essencial também examinar as experiências dentro do contexto educacional. A trajetória da inserção do acadêmico surdo na Universidade LaSalle em Canoas, RS, oferece uma perspectiva valiosa sobre os desafios e as conquistas enfrentadas pelas pessoas surdas em ambientes acadêmicos.

A experiência docente desempenha um papel crucial nesse processo, influenciando diretamente a forma como a memória social e as culturas surdas são integradas no ambiente universitário. Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, no reconhecimento da diversidade e na valorização das identidades surdas dentro do contexto acadêmico.

Ao analisar a inserção do acadêmico surdo na Universidade LaSalle em Canoas, RS, é importante explorar como as práticas pedagógicas e os recursos de apoio são adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos surdos. Isso inclui a implementação de intérpretes de língua de sinais, materiais educacionais acessíveis e estratégias de ensino que valorizam a comunicação visual e a participação ativa dos alunos surdos.

Além disso, é fundamental considerar o impacto da experiência docente na construção da memória social surda dentro da universidade. Os educadores têm a oportunidade de promover uma compreensão mais profunda da história, da cultura e



das contribuições das comunidades surdas, enriquecendo assim o ambiente educacional para todos os alunos.

Ao finalizar nossa pesquisa sobre memória social e culturas surdas, é crucial reconhecer a importância da experiência docente na promoção da inclusão e no fortalecimento das identidades surdas dentro do ambiente universitário. A trajetória da inserção do acadêmico surdo na Universidade LaSalle em Canoas, RS, destaca a necessidade contínua de colaboração e comprometimento para garantir que todas as pessoas, independentemente de sua surdez, tenham acesso igualitário à educação e oportunidades de aprendizado significativas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação:** formas e transformações da memória cultural. Campinas/SP: Unicamp, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html). Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Educação Inclusiva:** documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/Seesp, 2005.

BRASIL. **Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995.** Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação da mázio profissional. Revista Brasileira da Pós-Graduação - RBPG, Brasília, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005.



Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2184/portaria-capes-n-47> .  
Acesso em: 28 junho 2023.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LODI, A. C. **A construção de uma universidade inclusiva: Ação e reflexão sobre surdez**. Editora Mediação. 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEVY, P. S.; LEMESHOW, S. **Sampling of populations: Methods and applications**. [s.l.] John Wiley & Sons, 2013.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Editora Bookman, 2001.

MARTINS, Carlos Roberto. **O Componente Curricular Libras na Percepção das Acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia do Unilasalle – Canoas/RS**. Canoas, 2009. Monografia (Mestrado em educação)- Universidade La Salle, Canoas.

MONTEIRO, Myrna. Salerno. História dos Movimentos dos Surdos e o Reconhecimento da Libras no Brasil. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, jun. 2006. Disponível em: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10178/ssoar-etd-2006-2-monteirohistoria\\_dos\\_movimentos\\_dos\\_surdos.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10178/ssoar-etd-2006-2-monteirohistoria_dos_movimentos_dos_surdos.pdf?sequence=1). Acesso em 09.set.2023.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.



MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, n. 2012. Disponível em: <https://williamlgoncalves.files.wordpress.com/2014/07/oliveira-fabiana-barros-desafios-na-inclusc3a3o-dos-surdos-e-o-interprete-de-libras-dic3a1logos-saberes-mandaguari-v-8-n-1-p-93-108-2012.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

OLIVEIRA, Carmen Irene C. de; ORRICO, Evelyn Goyannes Dill. Memória e discurso: um diálogo promissor. *In*: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (org.) **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005. p. 73-87.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992;

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN Gladis e MIRANDA WILSON. Surdos: o Narrar e a Política. *In*: Estudos Surdos – Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processos Inclusivos** nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

REZENDE, Patrícia Luíza Ferreira. **Implante coclear na constituição de sujeitos surdos**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Os estudos surdos. **Revista da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos**, Rio de Janeiro. Ano IV, n.15, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS. Universidade La Salle Canoas - Institucional. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/institucional>. Acesso em: 4 de julho de 2023.



**DAS ESTRATÉGIAS GOVERNAMENTAIS À VACINAÇÃO: O  
EMPREENDEDORISMO DURANTE A FASE PANDÊMICA NOS TRÊS BAIROS  
MAIS POPULOSOS DOS MUNICÍPIOS DE PORTO ALEGRE, CAXIAS DO SUL E  
CANOAS, RS**

FERREIRA, Silvana de Freitas<sup>1</sup>

**Resumo**

No final do ano de 2019 foi constatada na China, mais precisamente na cidade Wuhan na província de Hubei, a Doença do Coronavírus -19. A partir disso se propôs o princípio de precaução ocasionando o isolamento na cidade para determinados seguimentos. Já em janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde alertou o mais alto nível da doença em declarar que era uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em março o governo do estado do Rio Grande do Sul decretou a situação de calamidade pública em razão da pandemia, com isso um colapso sanitário culminou na crise empresarial, onde algumas empresas não conseguiram prosseguir as suas atividades, porém outros se tornaram empreendedores por necessidade no período de auxílio governamental e na chegada da vacina o que não ocasionou um desgaste pior na economia do Rio Grande do Sul. Com isso tratamos neste artigo o subespaço explicado em várias obras de Milton Santos, Rui Moreira entre outros, fenômeno este sobreposto num outro fenômeno – a economia, nesse caso as constituições e extinções de empresas relacionadas ao Coronavírus no período de março de 2020 a 19 de janeiro de 2021 dia do início da vacinação no estado. Para este estudo foram utilizadas pesquisas bibliográficas, dados cedidos pela Junta Comercial do Rio Grande do Sul e elaboração de mapas temáticos utilizando o software Arc Gis 10.8.

**Palavras-chave:** empresas; Covid-19; estratégias governamentais; vacinação

---

<sup>1</sup> Licenciada em Geografia, pela Unilasalle (2011), Bacharel em Geografia pela Unilasalle (2013), Pós Graduação pela UNIBF em Geoprocessamento e Saúde, e Pós-Graduação pela UNIBF em Gestores e Formação de Contratos (2020) e Graduanda pela UFRGS em Ciências Sociais (2023). <http://lattes.cnpq.br/8962235955051365>. [sil\\_travolta@yahoo.com.br](mailto:sil_travolta@yahoo.com.br)



## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com Ferreira (2022, p. 1), em meados de dezembro de 2019, surgia uma nova transformação territorial, social e econômica; entre outras, despertando assim uma nova denominação mundial “o novo normal” através da proliferação deste **vírus turístico**, designação em negrito criada pela autoria, a COVID-19 (Doença do Coronavírus de 2019) que ainda persiste. Até o desfecho deste artigo havia 6.960.783 óbitos e 771.151.224 casos confirmados mundialmente<sup>2</sup>, na escala brasileira<sup>3</sup> os dados são de 705.962 óbitos e 37.827.912 recuperados, e no Rio Grande do Sul<sup>4</sup> 4.172 óbitos tendo 26.879 recuperados no estado.

De acordo com Queiroz (2020, p.159) “o território usado composto pela configuração territorial (infraestruturas e o meio ecológico) e a dinâmica territorial (uso do território pelos agentes-firmas, instituições e pessoas)” foram formas que ocorreram nestas transformações no cotidiano da sociedade; assim como na explicação de Rafesttin *apud* Queiroz (2020, p. 154) “o território também é formado por superfícies (as estruturas econômicas, políticas e culturais), por linhas (as redes) e por pontos (os lugares)”. Haesbaert (2022) nos complementa que o território e os processos de des-reterritorialização nunca foram tão relevantes como agora, no combate à expansão do vírus.

Haesbaert (2022,jan) nos informa que “Michel Foucault foi o autor que melhor trabalhou a relação entre corpo e disciplina no mundo moderno, o qual em sua época propôs métodos para o controle da lepra e da peste” o que nos traz a proximidade no que tange a COVID-19 para os dias atuais; e nisso a denominação “território de reclusão”, com completo isolamento em relação ao restante a sociedade. E o segundo modelo denominado pelo Haesbarth de

<sup>2</sup> World Health Organization. Dados disponíveis: <https://covid19.who.int/>. Acesso: 13 out. de 2023.

<sup>3</sup> CORONAVÍRUS BRASIL. Dados disponíveis em : <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso: 13 out. de 2023.

<sup>4</sup> Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul. Dados disponíveis em: <https://ti.saude.rs.gov.br/covid19/>. Acesso: 13 out. de 2023.





“contenção territorial”, no qual o fechamento não é completo existindo a forma de ultrapassar.” Trazendo à luz nos dias atuais a este surto o “território de reclusão” seria o isolamento e/ou distanciamento e a “contenção territorial” o **lockdown** - bloqueio total na cidade ou no bairro, é maneira mais rigorosa de contenção para a não proliferação do vírus; protocolos utilizados na sociedade.

O processo de quarentena chinês[...] As saídas de casa foram rigidamente controladas – inicialmente saída individual apenas a cada dois dias, depois confinamento total, somente permitida a recepção de alimentos e medicamentos por encomenda. No final, em Wuhan, policiais seguiam de casa em casa para checar as condições de saúde e, em caso de doença, os isolamentos forçados tornaram-se comuns. (HAESBAERT, 2022, p. 2)

Dessa forma, para a Ciência Geográfica, FERREIRA (2022, p.2) nos informa que as patologias, entre outras, nesse caso a COVID-19, “foram introduzidas nos estudos geográficos por Max Sorre em 1933, a partir da concepção no entendimento das relações existentes entre ambiente e a saúde”. E é a partir desta colocação que o termo ‘Princípio de Precaução’, que surgiu em 1992 na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92, foram utilizados os protocolos citados no parágrafo acima, os quais já se ensaiava a mudança ocasionada no espaço vivido e existencial do indivíduo ou a sua intencionalidade.

Quando uma atividade representa ameaça de danos ao meio ambiente ou à saúde humana, medidas de precaução devem ser tomadas mesmo se algumas relações de causa e efeito não forem plenamente estabelecidas cientificamente. (DECLARAÇÃO DE WIGSPREAD de 1998 apud SALLES, 2011, p.2)

Foram a partir destas preocupações que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul objetivou no “decreto nº 55.115”, de 12 março de 2020 as medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo coronavírus) no âmbito do Estado” (SECRETARIA DA SAÚDE, 2022), logo que teve o primeiro caso no estado datado em 10 de março de 2020. Com isso a questão teletrabalho começou a ser realizada, entre outras questões que seguiram nos protocolos mencionados no decreto sendo assim alguns comércios começaram a se adaptar.



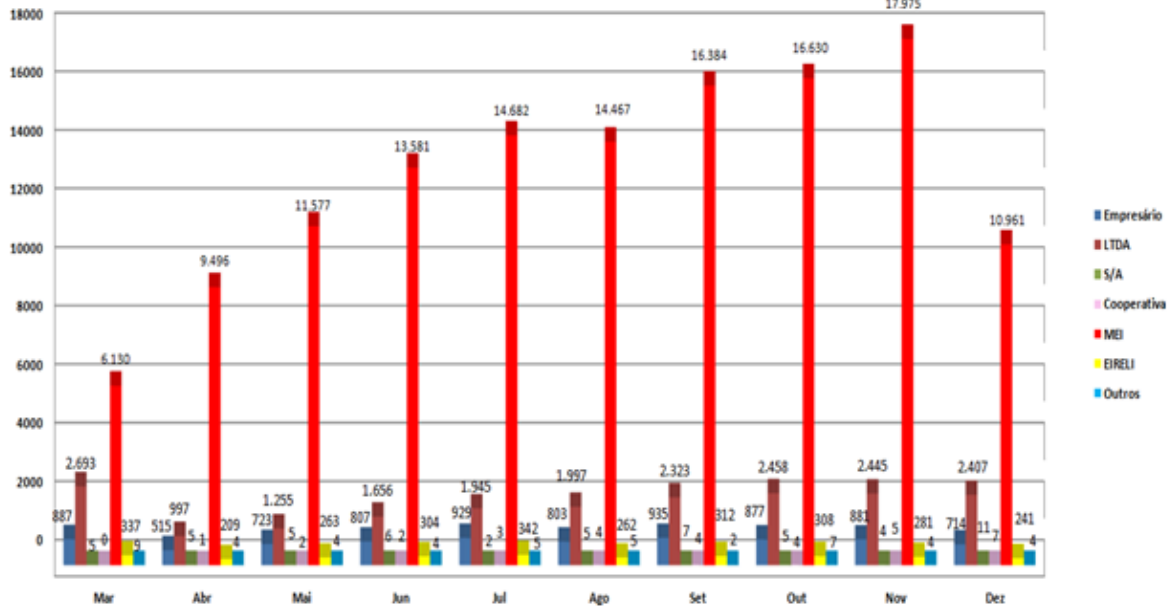
Entretanto SAMUEL (2020) nos informa que “os estragos provocados pela pandemia do novo coronavírus na economia, especialmente no comércio, na indústria e no setor de serviços no Rio Grande do Sul, isto no primeiro ano do período, ocasionou fechamento de bares e restaurantes” principalmente durante a quarentena, no momento de isolamento conforme consta no decreto estadual, culminando assim na crise financeira entre os setores originando encerramentos das atividades.

Criamos gráficos que abordaram a evolução da constituição e da extinção de empresas no estado entre os meses já citados. Para este estudo não optamos em inserir as filiais, somente matrizes das seguintes naturezas jurídicas: Sociedade Limitada, Empresário Individual, Sociedade Anônima, Cooperativa, Micro-Empresário Individual (MEI), Empresa Individual de Responsabilidade Limitada (EIRELI), e outros. Nos Gráficos a seguir trouxemos à luz a distribuição de tipos jurídicos no estado do Rio Grande do Sul no período de 2020, março a dezembro, de constituições/aberturas de empresas os números foram de 196.302 e em janeiro de 2021 totalizou 23.116.



## Gráfico 1 – Constituição de empresas no período de março até dezembro de 2020 no estado do Rio Grande do Sul

Gráfico 1. Constituição de empresas no período de março até dezembro de 2020 no estado do Rio Grande do Sul.

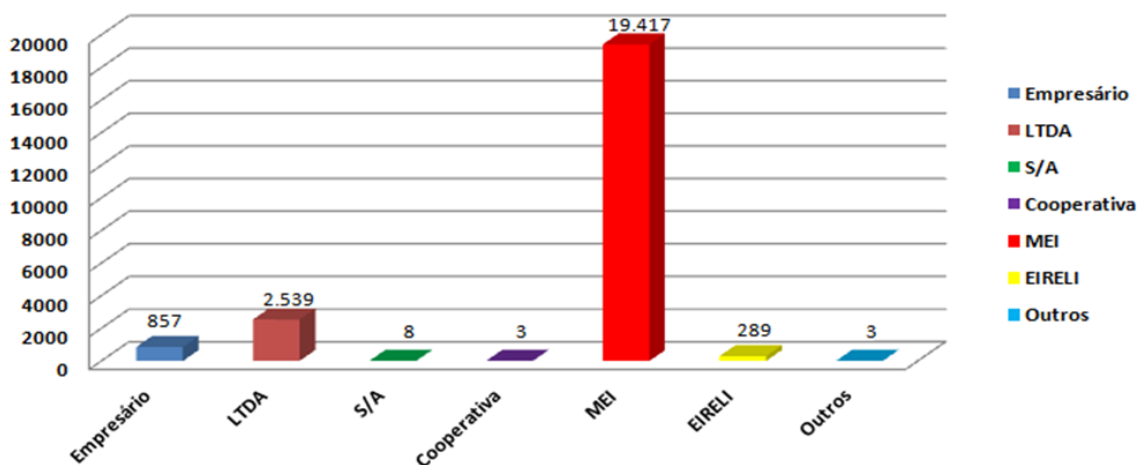


547

Fonte dos dados: Junta Comercial, Industrial e Serviços do Estado do Rio Grande do Sul, janeiro de 2022. Elaborado pela Autora.

## Gráfico 2 – Constituição de empresas no período de janeiro de 2021 no estado do Rio Grande do Sul

Gráfico 2. Constituição de empresas no período de janeiro de 2021 no estado do Rio Grande do Sul.

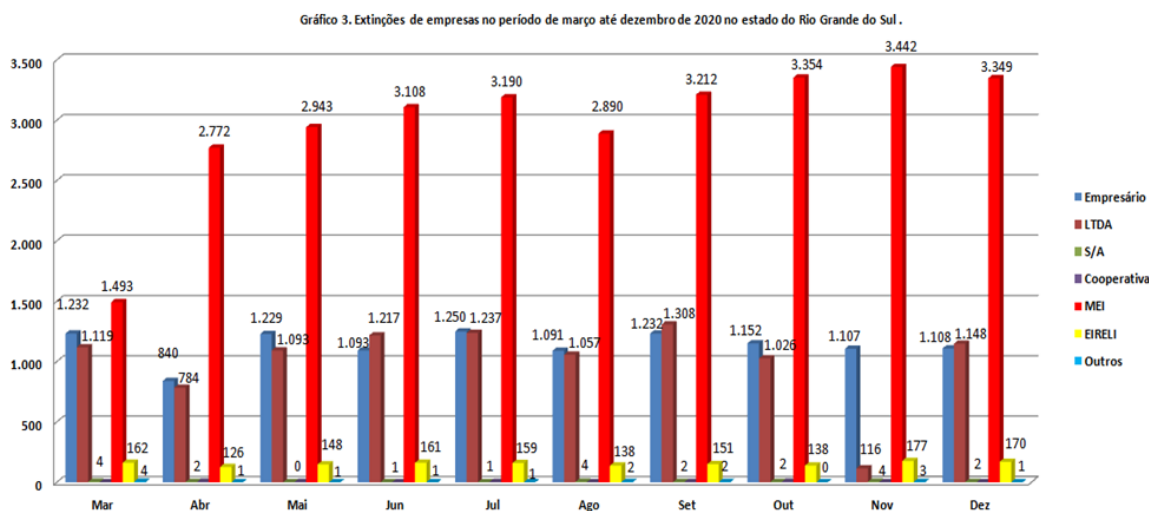


Fonte dos dados: Junta Comercial, Industrial e Serviços do Estado do Rio Grande do Sul, janeiro de 2022. Elaborado pela Autora.



Já os números de extinções no período de 2020, entre março até dezembro, foram 65.947 e em janeiro de 2021 totalizou 7.578 de empresas, conforme constam os gráficos abaixo:

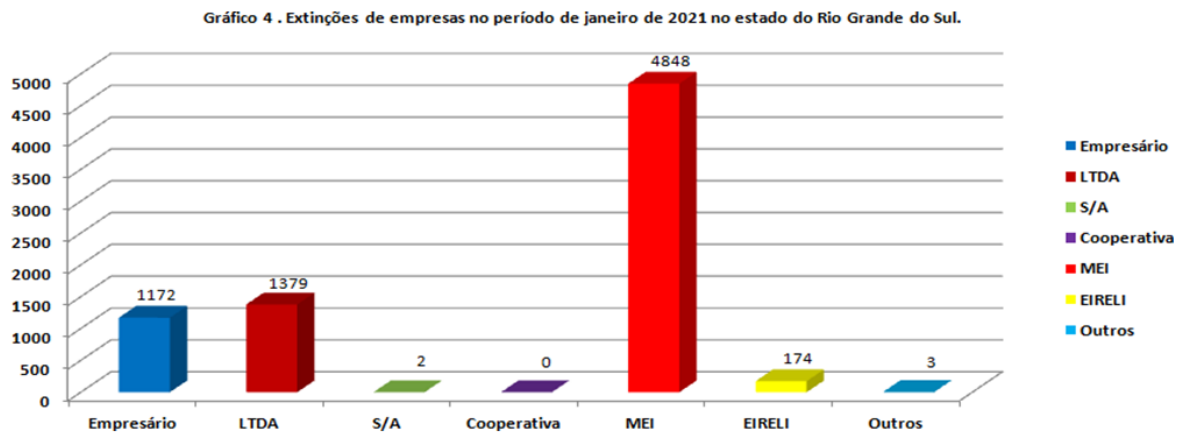
Gráfico 3 – Extinções de empresas no período de março até dezembro de 2020 no estado do Rio Grande do Sul



Fonte dos dados: Junta Comercial, Industrial e Serviços do Estado do Rio Grande do Sul, janeiro de 2022. Elaborado pela Autora.



Gráfico 4 – Extinções de empresas no período de março até dezembro de 2021 no estado do Rio Grande do Sul



Fonte dos dados: Junta Comercial, Industrial e Serviços do Estado do Rio Grande do Sul, janeiro de 2022. Elaborado pela Autora.

Com isso a queda da economia, neste caso de empresas no Rio Grande do Sul, durante este período da primeira notificação da epidemia até primeira aplicação da vacina feita no estado vem objetivar nesta pesquisa em três bairros mais populosos dos municípios de Porto Alegre, Caxias do Sul e Canoas sendo estes os principais no ranking nesta ordem no estado; e nacionalmente apresentando a seguinte posição em relação ao PIB : Porto Alegre em 7º lugar; Caxias do Sul em 37º lugar e Canoas em 50º lugar; conforme informa OLIVEIRA com os dados de 2019 (2022). Elaboramos mapas alusivos dos municípios citados; e com este objetivo faremos uma análise comparativa entre o empreendedorismo e a pandemia no estado mostrando em gráficos.

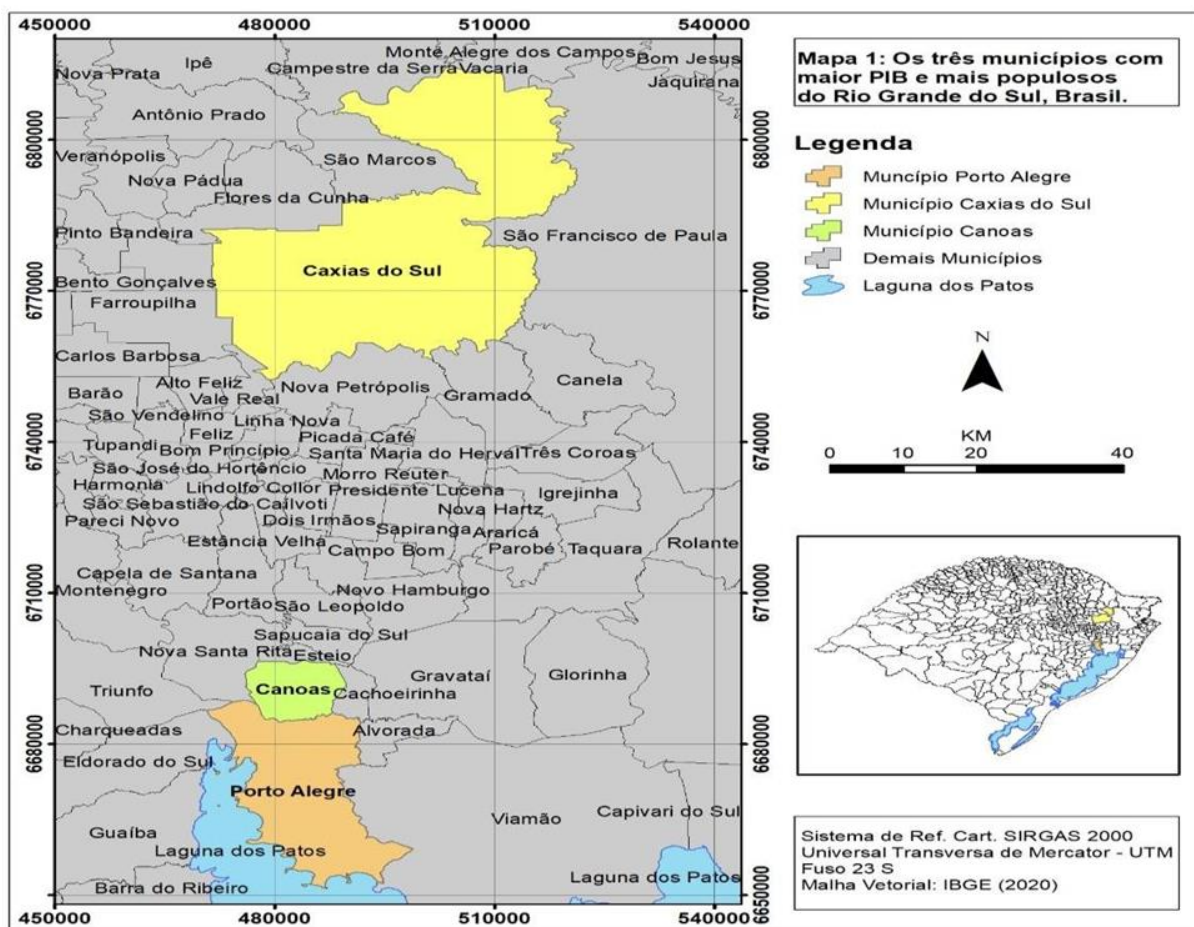
## 2 BREVE DESCRIÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE PORTO ALEGRE, CAXIAS DO SUL E CANOAS - RS

O estado do Rio Grande do Sul possui a área territorial de 281.707,149km<sup>2</sup>, população estimada em 11.466.630 habitantes tendo como densidade demográfica



39,79 hab./km<sup>2</sup>; estando no quarto lugar na economia do Brasil, conforme dados do IBGE (2020) e apresentando 497 municípios. O nosso estudo se concentrará nos três bairros mais populosos dos municípios já citados (MAPA 1), os quais terão uma breve descrição abaixo, tendo eles uma significância na área da economia, com o maior índice no PIB, e suas influências durante os meses relacionado a pandemia ocorrida no estado em março de 2020 até janeiro de 2021, mês da primeira dose da vacina; demonstramos através de um gráfico o comparativo de constituições, extinções e casos confirmados de COVID-19, mas para este estudo não será mencionado a natureza jurídica de Micro-Empreendedor Individual.

Mapa 1 – Os três municípios com maior PIB e mais populosos do Rio Grande do Sul



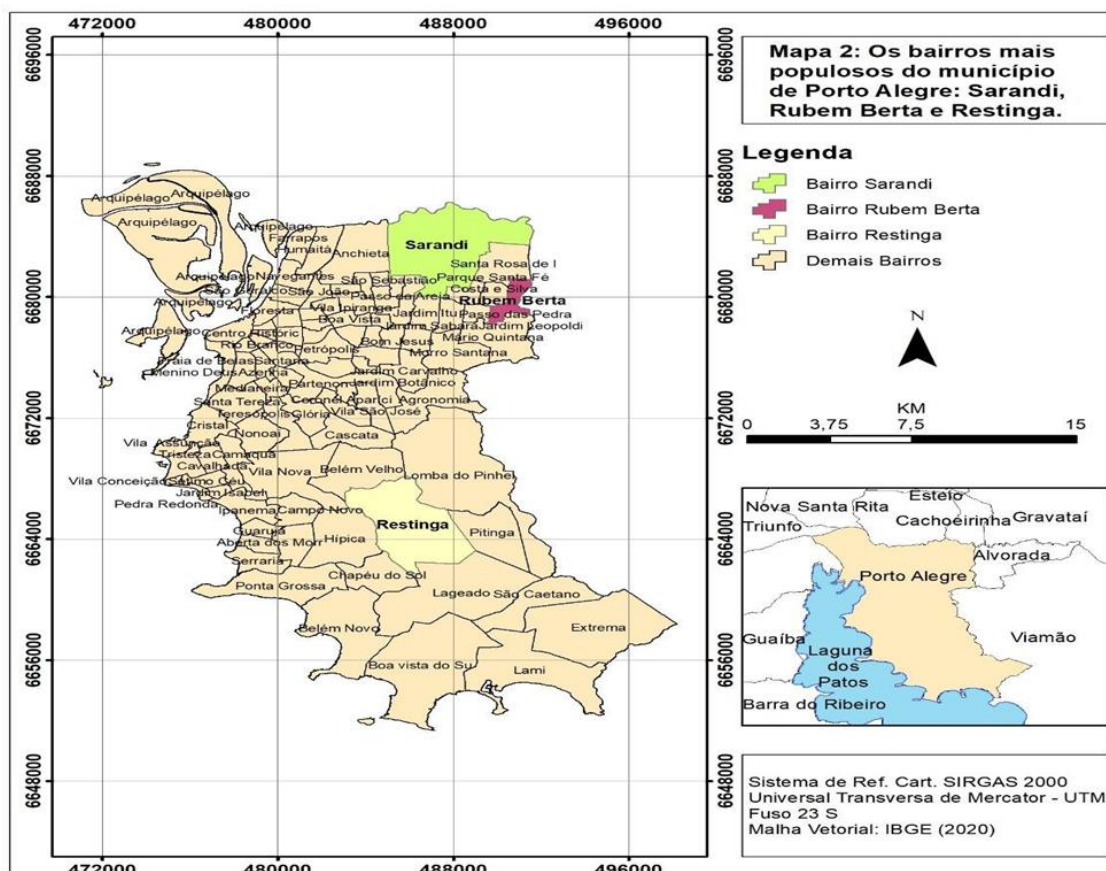
Fonte dos dados: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, IBGE 2021. Elaborado pela Autora.



## 2.1 Município de Porto Alegre

Conforme a PREFEITURA DE PORTO ALEGRE (2022) a capital do Rio Grande do Sul apresenta uma área territorial de 495,390 km<sup>2</sup> com 1.492.530 habitantes tendo como densidade demográfica de 2.837,57 hab./km. O município é composto por 81 bairros, e nisso os três bairros mais populosos segundo o Censo de 2010 (MAPA 2) considerando estimativamente são: Rubem Berta (87.367 hab.); Sarandi (59.707 hab.) e Restinga (51.569 hab.).

Mapa 2 – Os bairros mais populosos de Porto Alegre: Sarandi, Rubem Berta e Restinga



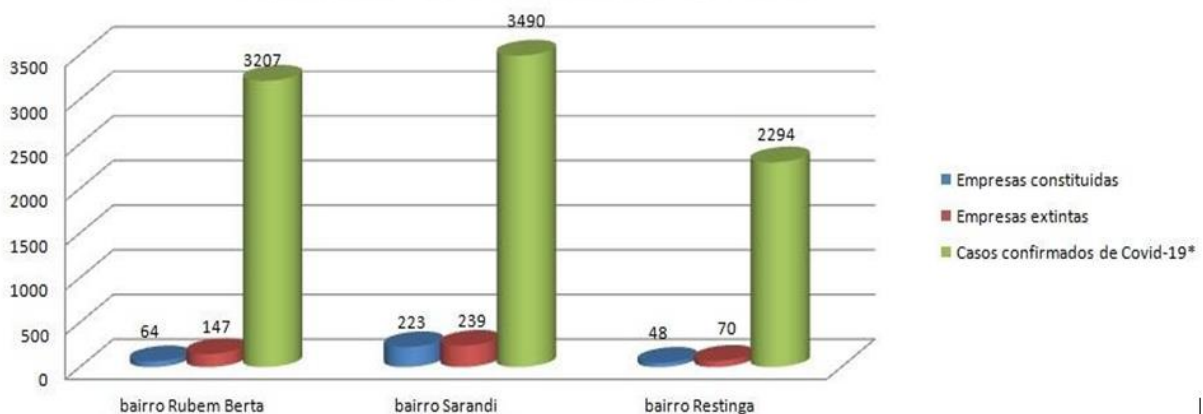
Fonte dos dados: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, IBGE 2021. Elaborado pela Autora.



No gráfico próximo gráfico identificamos as constituições, as extinções de empresas nos referidos bairros comparando como os casos confirmados da Covid-19 e, sendo que para estes não foram postos os dados de MEI:

Gráfico 6 – Comparativo de Constituições e extinções de empresas com os casos de Covid-19 no bairros Rubem Berta, Sarandi e Restinga do município de Porto Alegre

Gráfico 6- Comparativo de Constituições e extinções de empresas com os casos de Covid-19 nos bairros Rubem Berta, Sarandi e Restinga do município de Porto Alegre.



Fonte dos dados: Relatório de Informações Cadastrais (2022), Sec. Est. da Saúde do Rio Grande do Sul (2022). Elaborado pela Autora, \* casos confirmados no período analisado conforme citado neste artigo.

Conforme SANTOS (2002, p. 129), os fixos são econômicos, sociais, culturais, com isso os dados do gráfico acima são casas de negócios, pontos de serviços...os bairros de destaques conseguiram neste período abrir os seus negócios para gerar a economia local.

A realidade de bairros como Centro, Floresta, Sarandi e Rubem Berta, onde residem grupos numerosos de estrangeiros, é de pessoas que perderam o emprego ou, pior, se afastaram ainda mais da chance de conseguir um trabalho diante das medidas de distanciamento social, que levaram o comércio ao fechamento temporário. (ROLLSING, 2020)

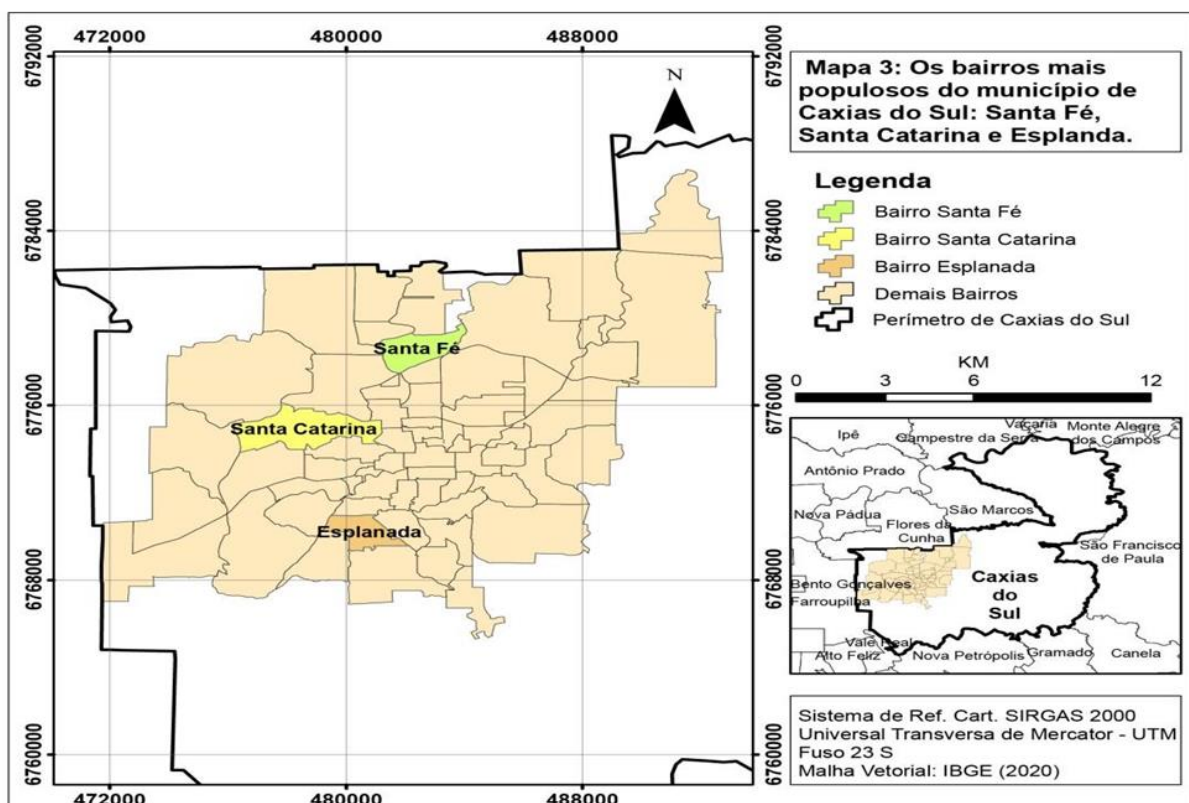




## 2.2 Município de Caxias do Sul

Conforme Caxias (2022) apresenta uma área territorial de 1.652,308km<sup>2</sup> com 523.716 habitantes tendo como densidade demográfica de 264,89 hab./km<sup>2</sup>. O município é composto por 65 bairros, e nisso os três bairros (MAPA 3) mais populosos segundo o Censo de 2010 considerando estimativamente são: Santa Fé (20.019 hab.); Santa Catarina (19.820 hab.) e Esplanada (18.652 hab.).

Mapa 3 – Os bairros mais populosos do município de Caxias do Sul: Santa fé, Santa Catarina e Esplanada

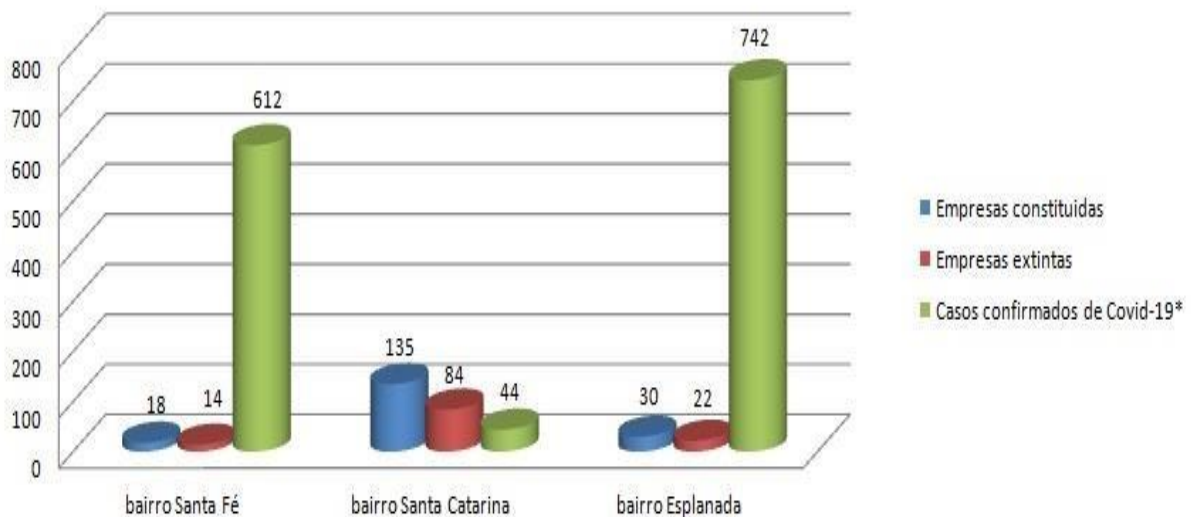


Fonte dos dados: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, IBGE 2020. Elaborado pela Autora



Gráfico 7 – Comparativo de Constituições e extinções de empresas com os casos de Covid-19 nos bairros Santa Fé, Santa Catarina e Esplanada do Município de Caxias do Sul

Gráfico 7- Comparativo de Constituições e extinções de empresas com os casos de Covid-19 nos bairros Santa Fé, Santa Catarina e Esplanada do município de Caxias do Sul.



Fonte dos dados: Relatório de Informações Cadastrais (2022), Sec. Est. da Saúde do Rio Grande do Sul (2022). Elaborado pela Autora, \* casos confirmados no período analisado conforme citado neste artigo.

Perceba-se que no gráfico acima o bairro mais populoso do município de Caxias do Sul, o Santa Fé, foi o que menos constituiu empresas no período informado. De acordo com ANTONELLO (2022, abr.) “a crise causada pela pandemia de covid-19 causou impacto negativo na economia, gerando paralisação das atividades além dos desligamentos de funcionários”. Surgia assim uma nova denominação econômica-cultural “o empreendedorismo por necessidade” o que não aconteceu somente em Caxias do Sul, estando em segundo lugar entre os dez que mais abriram empresas, mas também em Canoas e Porto Alegre, porém conforme já mencionado neste artigo optamos a não inserção dos dados sobre Micro-Empreendedor individual.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

De acordo com a Estatística da CIC Caxias (2022) a paralisação afetou as atividades industriais, comerciais e de serviços, com exceção dos supermercados e farmácias; o setor de combustíveis, embora mantido como essencial, teve suas vendas impactadas. No comparativo acima nota-se que não houve uma expressiva perda de empresas entre os bairros, sendo assim conseguindo estabelecer a economia local.

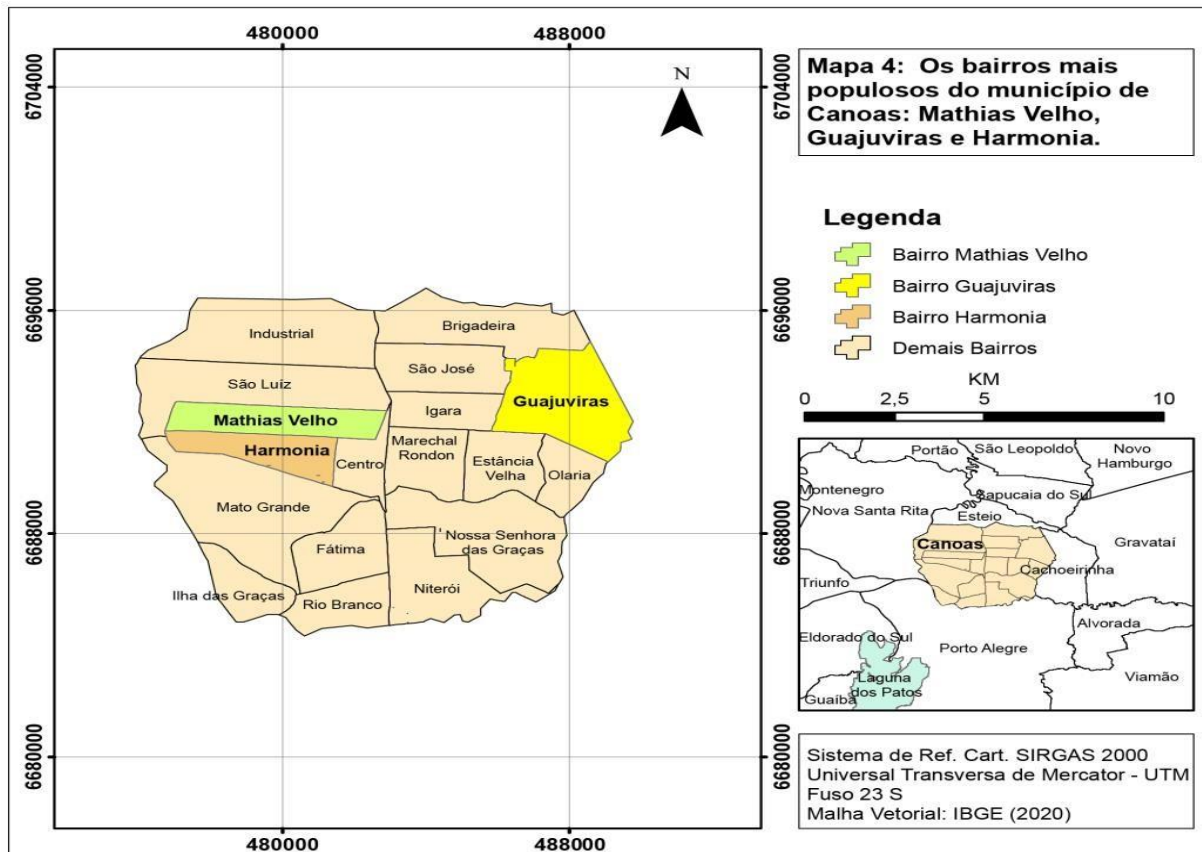
### **2.3 Município de Canoas**

Conforme Canoas (2022), apresenta uma área territorial de 130,789km<sup>2</sup> com 349.728 habitantes tendo como densidade demográfica de 2.470,15 hab./km<sup>2</sup>. O município é composto por 18 bairros, e nisso os três bairros mais populosos segundo o Censo de 2010 (MAPA 4) considerando estimativamente são: Mathias Velho (48.806 hab.); Guajuviras (39.526 hab.) e Harmonia (39.073 hab.).

555



Mapa 4 – Os bairros mais populosos de Canoas: Mathias Velho, Guajuviras e Harmonia

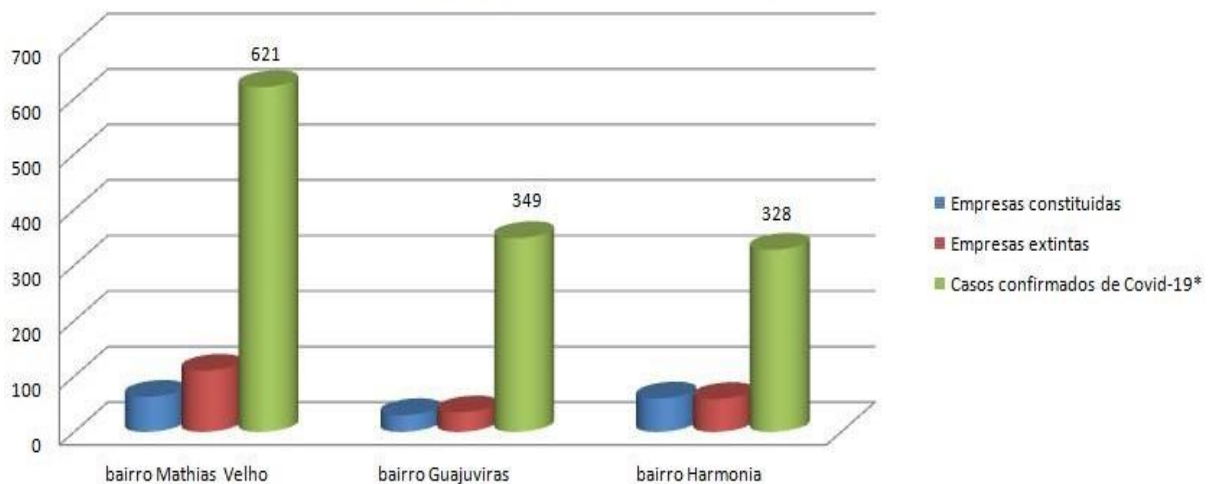


Fontes de dados: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, IBGE. Elaborado pela Autora.



## Gráfico 8 – Comparativo de Constituições e extinções de empresas com os casos de Covid-19 nos Bairros Mathias Velho, Guajuviras e Harmonia do município de Canoas

Gráfico 8- Comparativo de Cosntituições e extinções de empresas com os casos de Covid-19 nos bairros Mathias Velho, Guajuviras e Harmonia do município de Canoas.



Fonte dos dados: Relatório de Informações Cadastrais (2022), Sec. Est. da Saúde do Rio Grande do Sul (2022). Elaborado pela Autora, \* casos confirmados no período analisado conforme citado neste artigo.

O impacto da pandemia atingiu primeiramente as pequenas empresas, notadamente as prestadoras de serviços as quais pagam aluguéis elevados, além disso os consumidores começaram a permanecer em casa ocasionando a queda nas vendas, acarretando assim as extinções de empresas. Conforme BEBER (2020) as empresas que sobreviveram e cresceram, foram aquelas que rapidamente se adaptaram às novas exigências do mercado.

“Sou empreendedora há dois anos e sei como é difícil crescer. Quando meu negócio começou a se desenvolver, veio a pandemia e minha vendas caíram muito. Agora, estou me recuperando aos poucos porque tive que me reinventar” (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO, 2022).



### 3 ESTRATÉGIAS PARA EMPREENDER NA FASE PANDEMIA ATÉ O ADVENTO DA VACINAÇÃO

Para seguir as determinações do governo estadual foram solicitadas medidas de prevenção a saúde da população incluindo os servidores de órgãos públicos e, nesse caso a Junta Comercial Industrial, Serviços do Rio Grande do Sul (JucisRS), local onde se faz todos os procedimentos mercantis, desde abertura até extinção de empresas auxiliando os clientes nos atendimentos por via web devido a suspensão do atendimento presencial, além de outros procedimentos que envolve o órgão citado e o governo do estado. Uma destas estratégias foi a facilitação da dispensa de reconhecimento de firma nos documentos de procurações no serviço de registro empresarial.

Conforme Antonelo (2022, abr.) “as medidas adotadas pelo governo estadual colaboraram para aberturas de novas empresas” tendo a isenção de taxas que começou em 26 outubro de 2020 para quatro tipos empresariais: Ltda, Eireli, Individual e Cooperativa, para fins de auxiliar os empreendedores devido a crise provocada pela pandemia da Covid-19. Entretanto com o intuito de estimular o empreendedorismo no estado o Governo, a JucisRS e a Secretaria do Desenvolvimento Econômico por três vezes isentaram as taxas para abertura de empresas por 90 dias sendo o único estado a realizar esta prorrogação.

Lauren apud Kannenberg (2022, abr.) informa que:

[...] fomos o segundo Estado a adotar a suspensão da cobrança para novas empresas, mas o único Estado que prorrogou a medida. O estado de São Paulo foi o pioneiro, mas por apenas dois meses. A cidade de São Paulo adotou uma medida semelhante à nossa agora, mas enquanto lá é um município atendido, aqui são os 497 municípios gaúchos e chegaremos, ao final desta prorrogação, a oito meses de ajuda ao setor. Até agora, praticamente em todas as cidades o número de empresas abertas subiu na comparação com períodos antes da pandemia”.



Ainda neste mesmo raciocínio Rodrigues (2020, ago.) nos relata que a presidente da JucisRS, Lauren Momback entende que, “neste momento de pandemia, a Junta Comercial pode oferecer uma “enorme contribuição para a recuperação da economia do nosso Estad”. Dentre as prioridades está a de dar uma atenção especial aos pequenos e médios empreendedores, que segundo ela, devido à disseminação da Covid-19 estão sendo os mais prejudicados pela crise econômica que afeta o país.

Leite apud Kannenberg (2022, maio.) afirmou que desde o início da pandemia, sempre demos prioridade para preservar vidas no enfrentamento ao vírus, mas sempre buscando conciliar a saúde com a economia. Por isso, tomamos esta medida de isenção temporária para novas empresas lá em outubro. Com os bons resultados que tivemos até aqui, não vimos motivos para não seguir incentivando o empreendedorismo gaúcho, estimulando a nossa economia e ajudando na superação desta grave crise sanitária e econômica.

559

Acredito que essa ajuda da Prefeitura de Canoas será fundamental para a manutenção de muitas empresas, é uma esperança para muitos empreendedores que não estão encontrando saída neste momento. (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO, 2022).

Estas foram algumas das estratégias feitas antes da vacinação<sup>5</sup> que começou em 18 de janeiro de 2020 para um grupo de cinco pessoas onde cada um representava um seguimento, conforme KANNENBERG (2022) com a autorização do Ministério da Saúde o governo do Rio Grande do Sul antecipou o início da vacinação contra a Covid-19 no estado, oficialmente para os profissionais da saúde, já para outros públicos-alvo o processo de imunização começou no outro dia. Nos dias mencionados da vacinação foram imunizadas 2.056 pessoas.

---

<sup>5</sup> Até o desfecho deste artigo havia sido vacinados, incluindo os reforços, em Porto Alegre 386.288,6 (89,7%); Caxias do Sul 114.478,2 (93%) e Canoas 889.914 (92,1%). Conforme dados disponíveis em: <<https://vacina.saude.rs.gov.br>>. Acesso em: 02. 01.2024.



Com o processo de imunização adentrando no estado as empresas começaram se reerguer economicamente assim acabava atraindo clientes para os estabelecimentos desde entrega de pedidos até brindes na loja ou descontos para quem se vacinou.

Os estabelecimentos que acabam oferecendo essas condições acabam atraindo um público que valoriza a vacinação, e imagina sob o ponto de vista de segurança das pessoas que estão indo nesse lugar, você sabendo que as pessoas que estão ali tem a mesma consciência que você, que tomaram a vacina. (G1-RS, 2022, maio)

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Milton Santos considerava o estudo geográfico na questão da saúde interdisciplinar; porém com o advento das cartografias digitais se permitiu multidisciplinar os conhecimentos colaborativos, assim sendo um facilitador para focalizar nas melhorias sejam elas na saúde ou até mesmo na economia como foi o caso do nosso estudo.

As subnotificações dos casos de Covid-19 foram importantes no planejamento do espaço empresarial pois pode-se procurar aprender e reinventar outras formas de sobrevivência mercantil. Com isso, buscamos em Fonseca (2010, p.8) a seguinte explicação envolvendo a Ciência Geográfica e a saúde pública, “é extremamente importante a Geografia reconhecer o comportamento das ações de saúde no espaço [...], além de determinar possíveis problemas decorrentes da saúde no espaço geográfico”.

No mesmo caminho da citação acima o Geoprocessamento foi fundamental para que houvesse um controle melhor do lugar, principalmente nos municípios, elaborados geralmente com os dados das subnotificações da Secretaria da Saúde, sejam esses dados de recuperados, óbitos ou internados, então esta foi uma das ferramentas principais para tomada de decisão aonde pode definir o problema,





buscando estratégias ou programação do início da vacinação, de acordo com os grupos etários.

Por fim o subespaço tratado nesta monografia, fenômeno este sobreposto num outro fenômeno – a economia, nesse caso as constituições e extinções de empresas relacionadas ao Coronavírus no período que analisamos até o início da imunização no estado no período de março de 2020 a 19 de janeiro de 2021 dia da primeira vacinação no estado podemos analisar e comparar os casos. A partir de banco de dados gratuitos há condições da utilização do Sistema de Informação Geográfica (SIG) para vários temas ou fenômenos para serem analisados o espaço geográfico, suas mudanças e suas proposições futuras; tendo assim uma tomada de decisão sejam elas no campo da saúde, empresarial e/ou político.

## REFERÊNCIAS

ANTONELLO, Lizie. **Cresce o empreendedorismo por necessidade em Caxias do Sul**. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/economia/noticia/2021/05/cresce-o-empendedorismo-por-necessidade-em-caxias-do-sul-cko7ngxgo003y018md6sxh7r5.html>. Acesso em: 01 de abril de 2022.

BEBER, Carlos Costa. **O Impacto da Pandemia no Comércio e Serviços**.

Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/09/Textos-para-Discussao-17-O-impacto-da-pandemia-no-comercio-e-servicos.pdf>. Acesso em: 6 de junho de 2022.

CANOAS, Prefeitura de. Assessoria de Comunicação. **Prefeitura de Canoas lança auxílio para micro e pequenas empresas em meio à pandemia**.

Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/prefeitura-de-canoas-lanca-auxilio-para-micro-e-pequenas-empresas-em-meio-a-pandemia/>. Acesso em: 6 de junho de 2022.

CANOAS, Prefeitura de. Assessoria de Comunicação. **Sobre Canoas**. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/sobre-canoas/>. Acesso em: 2 de abril de 2022.



CAXIAS DO SUL, Câmara da Indústria, Comércio e Serviços de. Economia, Finanças e Estatísticas. **A pandemia de Covid-19 e seu impacto na atividade econômica.** Disponível em: <https://ciccxias.org.br/noticias/2020/04/17/a-pandemia-de-covid-19-e-seu-impacto-na-atividade-economica/>. Acesso em: 22 de março de 2022.

CAXIAS DO SUL, Prefeitura de. **Cidade:** Apresentação. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/cidade>. Acesso em: 10 de março de 2022.

G1RS. **Estabelecimentos dão descontos para vacinados contra a Covid em Porto Alegre; veja locais.** 24 de setembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/09/24/estabelecimentos-dao-descontos-para-vacinados-contra-a-covid-em-porto-alegre-veja-locais.ghtml>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

FERREIRA, Silvana de F. **Conexão China-Brasil:** o vírus turístico na construção geográfica do novo normal. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/109406>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

FONSECA, Évelin Generoso Ferreira. Espaço e saúde: a importância da saúde para os estudos Geográficos. 2010. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=2071](http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=2071). Acesso em: 15 de maio de 2022.

HAESBAERT, Rogério. Reflexões geográficas em tempos de pandemia. **Espaço e Economia**, ano IX, n. 18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.11826>. Acesso em : 25 de janeiro de 2022.

IBGE. **Dados de cidades e municípios.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 20 janeiro de 2022.

KANNEMBERG, Vanessa. **RS antecipa início da vacinação contra Covid-19 para esta segunda (18), anuncia governador.** Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/rs-antecipa-inicio-da-vacinacao-contra-covid-19-para-esta-segunda-18-anuncia-governador>. Acesso em 10 de maio de 2022.

KANNEMBERG, Vanessa. **Governo prorroga até junho isenção de taxas para abertura de empresas.** Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governo-prorroga-ate-junho-isencao-de-taxas-para-abertura-de-novas-empresas>. Acesso em: 10 de abril de 2022.



OLIVEIRA, Bruna. **Porto Alegre e Caxias do Sul tiveram os maiores crescimentos no ranking do Estado em 2019.** Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/economia/noticia/2021/12/quatro-municipios-gauchos-estao-entre-as-cem-maiores-economias-do-pais-veja-quais-sao-ckxamy564005p0188v9kbivp7.html#:~:text=Porto%20Alegre%20e%20Caxias%20do%20ranking%20do%20Estado%20em%202019&text=Porto%20Alegre%2C%20Caxias%20do%20Sul,economias%20do%20pa%C3%ADs%20em%202019>. Acesso em : 22 de janeiro de 2022.

PORTO ALEGRE, Prefeitura de. **Conheça Porto Alegre.** Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/gp/projetos/conheca-porto-alegre>. Acesso em: 10 de março de 2022.

OLIVEIRA, Bruna. **Porto Alegre e Caxias do Sul tiveram os maiores crescimentos no ranking do Estado em 2019.** Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/economia/noticia/2021/12/quatro-municipios-gauchos-estao-entre-as-cem-maiores-economias-do-pais-veja-quais-sao-ckxamy564005p0188v9kbivp7.html#:~:text=Porto%20Alegre%20e%20Caxias%20do%20ranking%20do%20Estado%20em%202019&text=Porto%20Alegre%2C%20Caxias%20do%20Sul,economias%20do%20pa%C3%ADs%20em%202019>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

563

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. Espaço Geográfico, Território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para Onde!?**, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/61589> . Acesso em: 1 outubro de 2023.

RIO GRANDE DO SUL, Junta Comercial, Industrial e Serviços do Estado do. **Estatísticas das empresas no estado.** Disponível em: <https://jucisrs.rs.gov.br/estatisticas> . Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Saúde do. **Decreto nº 55.115**, de 12 março de 2020 que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo coronavírus) no âmbito do Estado. Disponível em: <https://saude-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/20113332-55-115-20.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

RODRIGUES, Denise. **Lauren de Vargas Momback é a primeira mulher a assumir a Presidência da Junta Comercial do RS em 143 anos.** Disponível em: <https://jucisrs.rs.gov.br/lauren-momback-e-a-primeira-mulher-a-assumir-a-presidencia-da-junta-comercial-do-rs-em-143-anos>. Acesso em: 7 de abril de 2022.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

ROLLSING, Carlos. **Perda de emprego e queda da renda: a difícil realidade dos imigrantes em tempos de coronavírus.** Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/economia/noticia/2020/04/perda-de-emprego-e-queda-da-renda-a-dificil-realidade-dos-imigrantes-em-tempos-de-coronavirus-ck9c148oa0000017n0wmtl5tm.html>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

SALLES, Álvaro Augusto. **ERBs:** Estações de Rádio Base, telefonia celular, comunicações sem fio e a saúde - Recomendações. (documento não publicado). 2 de agosto de 2011, p.2.

SANTOS, Milton. Fixos e Fluxos – Cenários para cidade sem medo. *In: O país Distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.* Org., apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro; ensaio de Carlos Walter Porto Gonçalves. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 129.

SAMUEL, Felipe. **Danos à economia do RS na pandemia.** Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/especial/danos-à-economia-do-rs-na-pandemia-1.436346> . Acesso em: 17 de março de 2022.



## O IMPACTO DA SAÚDE MÓVEL NA QUALIDADE DE VIDA DE INDIVÍDUOS COM OBESIDADE 38

SILVA, Beatriz <sup>1</sup>  
BONIATTI, Márcio <sup>2</sup>

### Resumo

A obesidade pode contribuir para o desenvolvimento de complicações físicas e psicossociais, como a má qualidade de vida. Levando em consideração que a etiologia da obesidade é heterogênea, os programas de prevenção que contam com estratégias de saúde móvel (*mobile health*, mHealth) devem ser multidisciplinares e englobar elementos revolucionários. Segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde, em 2016, mais de 1,9 bilhões de adultos com 18 anos ou mais tinham excesso de peso. A prevalência global da obesidade quase triplicou entre 1975 e 2016. A investigação sobre o potencial impacto da saúde móvel surge como uma oportunidade promissora para mitigar os efeitos adversos desta condição. O objetivo é verificar se o mHealth tem impacto na qualidade de vida de pacientes com obesidade. Foram encontrados 14 artigos após exclusão de estudos duplicados. Embora a aplicação de mHealth ainda seja bastante heterogênea, alguns estudos demonstraram redução do índice de massa corporal (IMC), melhora do humor, melhora da qualidade de vida e maior satisfação com a imagem corporal. Intervenções baseadas em tecnologia móvel tem papel significativo na promoção de hábitos saudáveis, monitoramento eficaz do progresso e fornecimento de suporte contínuo no gerenciamento da obesidade.

**Palavras-chave:** obesidade; *Mhealth*; qualidade de vida; emagrecimento; saúde móvel.

### 1 INTRODUÇÃO

A obesidade é mais do que uma simples condição; é uma epidemia global e uma doença crônica, categorizada como um problema de saúde pública pela Organização Mundial da Saúde (TURNER *et al.*, 2018; BELEIGOLI *et al.*, 2019; COLABORADORES DA OBESIDADE GBD 2015, 2017; BUTTITTA *et al.*, 2013).

---

<sup>1</sup> Beatriz Elisabeth Oliveira Machado Rocha Pires da Silva, mestrando e Saúde de Desenvolvimento Humano, Brasil.

<sup>2</sup> Márcio Boniatti, docente Universidade La Salle - Unilasalle, Brasil



Sua prevalência aumenta progressivamente na adolescência (CURRIE *et al.*, 2012; ORGANIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2005), contribuindo para uma série de complicações físicas e psicossociais, como a diminuição da qualidade de vida, além de representar um alto risco para o desenvolvimento de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNTs) (FRONTINI *et al.*, 2016; JENSEN *et al.*, 2012; OTTOVA *et al.*, 2012; JELALIAN *et al.*, 2010; LOBSTEIN *et al.*, 2004).

Dado que a origem da obesidade é multifacetada (LOCHE, 2016; SANCHO *et al.*, 2014), programas de prevenção que incluem estratégias de mHealth devem ser holísticos e incorporar abordagens inovadoras. Com o aumento global das taxas de obesidade, torna-se crucial explorar métodos pioneiros para aprimorar a qualidade de vida desses indivíduos. Em 2016, a OMS estimou que mais de 1,9 bilhões de adultos com 18 anos ou mais estavam com excesso de peso, dos quais mais de 650 milhões eram obesos. Aproximadamente 39% dos adultos nessa faixa etária (39% de homens e 40% de mulheres) apresentavam excesso de peso. Globalmente, em 2016, cerca de 13% da população adulta (11% dos homens e 15% das mulheres) era obesa. A prevalência mundial da obesidade quase triplicou entre 1975 e 2016 (OMS, 2021).

## 1.1 Objetivo

Verificar se a saúde móvel tem impacto na qualidade de vida de pacientes com obesidade.

## 2 METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura utilizando os termos “mobile health”, “obesity” AND “quality of life” e as bases de dados utilizadas foram Pubmed e Scielo para buscar artigos publicados nos últimos 10 anos, sem restrição de idioma.



## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 Obesidade e sobrepeso

A prevalência de sobrepeso e obesidade vem aumentando consideravelmente no mundo todo (WHO, 2021). Atualmente, é um dos maiores problemas de saúde pública que afeta todas as faixas etárias da população e países com diferentes níveis socioeconômicos. Um estudo de base populacional realizado com dados nos anos de 1975 a 2016, demonstrou que o número de mulheres adultas com obesidade aumentou de 69 (57-83) milhões para 390 (363-418) milhões e o número de homens com obesidade aumentou de 31 (24-39) milhões para 281 (257-307) milhões (BENTHAM *et al.*, 2016). Além disso, em 2016, 1,90 bilhões de adultos estavam na faixa de sobrepeso (WHO, 2021).

Nos Estados Unidos, 40% dos adultos têm obesidade (ADULT OBESITY FACTS, 2021) e os números continuam a aumentar, especialmente em crianças e adolescentes. No Reino Unido, mais de um quarto dos adultos e mais de uma em cada cinco crianças de 11 anos são classificadas como tendo obesidade (PUBLIC HEALTH ENGLAND, 2020). Já no Brasil, em 2018, a prevalência de sobrepeso e obesidade era de 55,7% e 19,8% respectivamente (VIGITEL BRASIL, 2020). Há 40 anos a desnutrição era considerada o maior problema de saúde pública no Brasil. Nas últimas décadas, o país sofreu uma transição da desnutrição para o excesso de peso.

O excesso de peso associa-se a diversas doenças, como diabetes tipo 2, doenças cardiovasculares (principalmente infarto e acidente vascular cerebral) e certos tipos de câncer (incluindo endométrio, mama, ovário, próstata, fígado, vesícula, rim e cólon) (WHO, 2021). A obesidade também reduz a qualidade de vida e a expectativa de vida (ALLEY *et al.*, 2020; PROSPECTIVE STUDIES



COLLABORATION, 2009), além de ter um efeito negativo em saúde mental e interações sociais (LEWIS *et al.*, 2011).

No entanto, resolver a crise da obesidade é um grande desafio. Em primeira instância, considera-se que o combate ao excesso de peso possa se dar a partir da adesão a comportamentos simples, e em grande parte acessíveis à população: alimentação balanceada, com reduzidos níveis de açúcar e gorduras e atividades físicas regulares. No entanto, ao analisar mais de perto o processo de emagrecimento, constata-se que o mesmo não é fácil e a perda de peso usualmente é vivenciada com grandes dificuldades. Entre 95% e 99% das pessoas que procuram emagrecer não obtêm sucesso em longo prazo, e voltam a ganhar peso num curto espaço de tempo, o que se configura num potencial aumento dos riscos para a saúde da população ao longo das próximas décadas (OMS, 2003). As dietas que restringem a alimentação, independentemente da sua natureza, costumam ter efeitos na redução do peso. No entanto, a avaliação qualitativa e longitudinal destas muitas vezes não é conhecida e não se pode garantir que a redução do peso será mantida (ALMEIDA *et al.*, 2009). Aspectos como aceitação, motivação, estratégias de acompanhamento, preferências individuais em relação às dietas de emagrecimento, além de características próprias dos pacientes, precisam ser considerados.

### 3.2 Saúde digital

Saúde digital é o uso de tecnologias digitais para aumentar a eficiência da prestação de cuidados de saúde, tornar a medicina mais personalizada e precisa e promover a saúde e o bem-estar (BHAVNANI *et al.*, 2016). A adoção de serviços digitais nos sistemas de saúde aumentou durante a pandemia de COVID-19 (GOLINELLI *et al.*, 2022), particularmente no fornecimento de serviços remotamente, mostrando o potencial para organizações implantarem soluções digitais e adaptar-se rapidamente a novas tecnologias quando necessário (HINCHLIFFE *et al.*, 2022). O





tratamento da obesidade pode beneficiar-se muito da transformação digital dos serviços de saúde, especialmente nas áreas de telessaúde e saúde móvel, permitindo o monitoramento do paciente em tempo real e personalização das intervenções (GOLINELLI *et al.*, 2022).

Uma revisão sistemática de intervenções em telemedicina para perda de peso mostrou que as intervenções resultaram em uma redução no IMC quando a duração foi de pelo menos 6 meses (HUANG *et al.*, 2019). A telemedicina pode melhorar a adesão a programas de controle de peso, além de permitir interações clínicas mais frequentes, o que aumenta a chance de sucesso (KIM *et al.*, 2017). Uma revisão recente de intervenções de perda de peso realizadas remotamente concluiu que há evidências que a telemedicina tem um grande potencial, demonstrando melhorias significativas em peso corporal, atividade física e nutrição (UFHOLZ *et al.*, 2021).

Alguns estudos sugerem que os aplicativos móveis de saúde são eficazes em alcançar a perda de peso e a manutenção da perda de peso e são pelo menos tão eficazes quanto os atendimentos presenciais, embora uma combinação de terapia comportamental presencial apoiada por aplicativos de smartphone pode ser o mais eficaz (DOUNAVI *et al.*, 2019; ANTOUN *et al.*, 2022). Os aplicativos mHealth tem demonstrado entregar com sucesso terapias comportamentais, promover atividade física, mudanças de dieta e automonitoramento da dieta, da atividade física e do peso corporal (DOUNAVI *et al.*, 2019; SEMPER *et al.*, 2016). O auto-monitoramento digital está associado à maior perda de peso em comparação com o auto-monitoramento não digital (PATEL *et al.*, 2021).

### 3.3 Obesidade e qualidade de vida

Psicologicamente, a obesidade está associada à baixa autoestima, autoavaliação negativa e diminuição da autoimagem, além de, socialmente, uma pessoa obesa frequentemente enfrenta discriminação e preconceito, causando consequências econômicas e sociais negativas (BROWN *et al.*, 2009). Em geral,



estas consequências prejudicam a qualidade de vida relacionada à saúde (QVRS) do indivíduo obeso. A QVRS está correlacionada com a sensação de bem-estar de um indivíduo e com as percepções do funcionamento físico, emocional e social que se manifestam na reação pessoal e nas avaliações em relação à sua condição de saúde (IMAI *et al.*, 2008). A consequência mais comum e imediata da obesidade é o impacto negativo na QVRS, principalmente entre as mulheres (MERWE, 2008). Alguns estudos indicaram fortes relações entre obesidade e qualidade de vida, onde a qualidade de vida diminui à medida que o peso aumenta (CORICA *et al.*, 2008; LAFOREST *et al.*, 2009; KOLOTKIN *et al.*, 2017).

No entanto, há inconsistência na literatura sobre a relação entre maior IMC e menor qualidade de vida em alguns domínios, com alguns estudos mostrando forte associação com aspectos físicos, e outros estudos revelando fraca ou nenhuma associação com o domínio mental (ZWAAN *et al.*, 2009; UL-HAQ *et al.*, 2009; LARSSON *et al.*, 2002; WANG *et al.*, 2012). Mais recentemente, um estudo verificou que pacientes com obesidade apresentam um menor bem-estar geral e menor qualidade de vida relacionada à saúde, tanto no domínio físico quanto no domínio mental (MEJADDAML *et al.*, 2022). Fatores psicológicos desfavoráveis, menor autoavaliação de saúde e pior comportamento relacionado à saúde podem ser encontrados em indivíduos com sobrepeso e obesidade (CHEN *et al.*, 2009; CHOCHRANE, 2008).

O impacto da redução de peso na melhora da qualidade de vida em pacientes com sobrepeso ou obesidade é ainda controverso. Ambak *et al.* verificaram que o envolvimento na intervenção de perda de peso com foco na modificação do comportamento em 6 meses de duração resultou na melhoria da QVRS (AMBAK *et al.*, 2008). No entanto, não houve associação significativa entre melhorias de QVRS com redução de peso. A falta de associação significativa entre a redução de peso com o aumento da QVRS também foi verificada em outros estudos. Kolotkin *et al.* relataram que apenas 14% das mudanças nas escalas de QVRS poderiam ser explicadas pela perda de peso (KOLOTKIN *et al.*, 2001). Da mesma forma, outro



estudo relatou que apenas 2 de 7 medidas de qualidade de vida foram diferentes entre indivíduos que perderam mais de 5% de seu peso em comparação com aqueles com peso estável (HSIANG-JU *et al.*, 2011).

Há necessidade de se desenvolver uma melhor compreensão do que levaria à melhora da QVRS entre adultos com sobrepeso e obesos. É possível que a satisfação com a modificação do comportamento, como exercícios em grupo, aliada a uma alimentação saudável, possa explicar as melhoras na QVRS (AMBAK *et al.*, 2008). Também é possível que as interações sociais durante o envolvimento no programa e o apoio da equipe de saúde à intervenção para perda de peso contribuam para a melhoria na qualidade de vida (AMBAK *et al.*, 2008).

## 4 RESULTADOS

571

Foram encontrados 14 artigos após exclusão de estudos duplicados. Embora a aplicação de saúde móvel ainda seja bastante heterogênea, alguns estudos demonstraram redução do índice de massa corporal (IMC), melhora do humor, melhora da qualidade de vida e maior satisfação com a imagem corporal. Intervenções baseadas em tecnologia móvel tem papel significativo na promoção de hábitos saudáveis, monitoramento eficaz do progresso e fornecimento de suporte contínuo no gerenciamento da obesidade.



Quadro 1 – Artigos encontrados

<b>Autores/ Ano</b>	<b>Método</b>	<b>Amostra</b>	<b>Principais Resultados</b>
Yang, et al. 2023.	Yang, et al. 2023.	Pacientes bariátricos	44 e 43 pacientes nos grupos de intervenção e controle. Após 12 meses, a perda de peso total (PTP), %PTG e percentual de perda de excesso de peso (%PEP) não diferiram entre os grupos. Não houve diferenças significativas nas taxas de complicações, incluindo complicações cirúrgicas, desnutrição e deficiência de micronutrição.
Reis, et al. 2022.	Design centrado no usuário (UCD)	Adolescentes, professores e profissionais da saúde	O modelo de abordagem de design centrado no usuário proposto possui três fases distintas: (1) estudo de design; (2) testes de usabilidade pré-produção; e (3) dados de pós-produção. A Fase 1 permitiu obter a versão de alta fidelidade das interfaces gráficas de usuário ( $n = 5$ ). A Fase 2 apresentou uma taxa de sucesso de conclusão da tarefa de 100% ( $n = 5$ ). A Fase 3 foi derivada da análise estatística do uso da plataforma por usuários finais reais ( $n = 90$ ). Alcançamos uma taxa média de retenção de 35% (31 em 90 participantes).
Bonn, et al. 2022.	Ensaio Clínico Randomizado	Adultos trabalhadores	Foram obtidos de 205 e 191 participantes. Houve um pequeno efeito estatisticamente significativo na circunferência da cintura ( $\beta = -0,97$ , IC 95% -1,84 a -0,10) no grupo que recebeu o aplicativo e suporte adicional do treinador em comparação ao grupo de controle. Os participantes que receberam apenas o aplicativo tiveram IMC estatisticamente significativamente menor ( $\beta = -0,35$ , IC 95% -0,61 a -0,09), peso corporal ( $\beta = -1,08$ , IC 95% -1,92 a -0,26), circunferência da cintura ( $\beta = -1,35$ , IC 95% -2,24 a -0,45) e percentual de gordura corporal ( $\beta = -0,83$ , IC 95% -1,65 a -0,02) no acompanhamento em comparação com os controles.
Langkjær, et al. 2022.	Estudo de coorte longitudinal	Usuários adultos de WADHA	940 usuários adultos do WADHA (861 mulheres). A alteração mediana do índice de massa corporal (IMC) em



			todos os usuários do WADHA foi de -0,63 pontos de IMC (IC 95%: -0,7 a -0,57, P<0,001). 665 (71%) de todos os usuários de WADHA reduziram seu IMC (redução mediana: 0,94, IC 95%: 0,88 a 1,02). No subgrupo com obesidade (n=675), o IMC foi reduzido em 72%.
Bassi, et al. 2022.	Estudo de validação	Estudantes universitários	As análises quantitativas e qualitativas mostraram que a intervenção digital de enfrentamento saudável foi percebida como apoiadora, motivadora e capaz de desencadear a autorreflexão sobre estratégias de enfrentamento. As análises dos diálogos registrados mostraram que a maioria dos participantes desempenhou com precisão o perfil atribuído aos SPs, confirmando a validade e a utilidade desta abordagem de teste em avaliações preliminares de intervenções e protocolos digitais comportamentais.
Jiwani, et al. 2021.	Um estudo de viabilidade	Idosos com sobrepeso ou obesos com diabetes tipo 2.	Dezoito participantes completaram o estudo. A média de idade foi de 71,5 (DP ± 5,3) anos, 56% eram mulheres e metade eram hispânicas. No início do estudo, 13 (72%) eram pré-frágeis, 4 (22%) eram frágeis e 1 (6%) não era frágil. No acompanhamento, os escores de fragilidade melhoraram significativamente de 1,61 ± 1,15 para 0,94 ± 0,94 (p=0,01) e o peso corporal melhorou de 205,66 ± 45,52 lbs. para 198,33 ± 43,6 libras. (p=<0,001).
Collins, et al. 2022.	Ensaio clínico randomizado	Pacientes com obesidade	Um total de 49 pacientes completaram o estudo. Nenhuma interação grupo x tempo significativa foi encontrada para massa gorda (TRG: média 1,7 kg, DP 2,6 kg; UCG: média 1,2 kg, DP 2,4 kg; P = 0,48). Em comparação com o UCG, os pacientes do TRG tenderam a melhorar significativamente a relação cintura-quadril (TRG: -0,01 kg, DP 0,04; UCG: +0,01 kg, DP 0,06; P = 0,07) e melhorou o impacto físico na qualidade de vida (TRG: +21,8, DP 43,6; UCG: -1,2, DP 15,4; P = 0,005). A adesão (95%) e a satisfação no TRG foram boas.
Bughin, et al. 2021.	Ensaio clínico randomizado	Pacientes com obesidade	Um total de 49 pacientes completaram o estudo. Nenhuma interação grupo x tempo significativa foi encontrada para



			massa gorda (TRG: média 1,7 kg, DP 2,6 kg; UCG: média 1,2 kg, DP 2,4 kg; P = 0,48). Em comparação com o UCG, os pacientes do TRG tenderam a melhorar significativamente a relação cintura-quadril (TRG: -0,01 kg, DP 0,04; UCG: +0,01 kg, DP 0,06; P = 0,07) e melhorou o impacto físico na qualidade de vida (TRG: +21,8 , DP 43,6; UCG: -1,2, DP 15,4; P = 0,005). A adesão (95%) e a satisfação no TRG foram boas.
Chew, et al. 2021.	Estudo de coorte única	Adolescentes com obesidade	A média de idade foi de 13,8 (DP 1,7) anos e o escore z médio do IMC foi de 2,07 (DP 0,30). Na amostra asiática multiétnica, 83% (33/40) dos participantes tinham rendimentos familiares abaixo da mediana nacional. O envolvimento do Kurbo foi alto, com 83% (33/40) dos participantes completando pelo menos 7 sessões de coaching. No total, 78% (18/23) dos participantes avaliaram o aplicativo como bom a excelente e 70% (16/23) afirmaram que o recomendariam a outras pessoas.
Walsh, et al. 2021.	Design centrado no usuário (UCD)	Pacientes com câncer com sobrepeso ou obesidade	A taxa de atrito foi de 21% (13/61) para a condição controle e 14% (9/62) para a condição intervenção. Usando a análise de intenção de tratar, reduções significativas no IMC ( $F_{2,242} = 4,149$ ; $P = 0,02$ ; $\eta^2 = 0,033$ ) e na circunferência da cintura ( $F_{2,242} = 3,342$ ; $P = 0,04$ ; $\eta^2 = 0,027$ ) foram observadas em o grupo de intervenção. Ao longo do estudo de 24 semanas, o IMC foi reduzido em 0,52 na condição de intervenção, em relação a uma redução não significativa de 0,11 no braço de controle. A circunferência da cintura foi reduzida em 3,02 cm na condição de intervenção em relação a 1,82 cm na condição de controle.
Groarke, et al. 2021.	Ensaio clínico randomizado	Sobreviventes de câncer com obesidade ou sobrepeso	As respostas foram mistas quanto ao facto de o peso da participação na intervenção ser elevado (6/36, 17%) ou baixo (5/36, 14%). Os participantes consideraram a intervenção como tendo elevada eficácia na melhoria da saúde e do bem-estar (34/36, 94%). A maioria dos entrevistados disse entender como a intervenção funciona



			(35/36, 97%) e os dados qualitativos mostram que a compreensão dos participantes sobre o objetivo da intervenção foi mais ampla do que o controle de peso e se concentrou mais em superar psicologicamente o câncer.
Lagerros, et al. 2020.	Ensaio HAPPY	Pacientes com diabetes tipo 2	A coleta de dados está em andamento. O recrutamento de participantes começou em janeiro de 2019.
Manusov, et al. 2019.	Estudo de caso comunitário – clínica móvel	Comunidade do Vale do Rio Grande no sul do Texas	45 anos e o sexo feminino representou 67% da população atendida. Os resultados incluem uma alta prevalência de obesidade (55,5%), hipertensão (39%), diabetes (32,5%) e depressão (19%), diferenças de gênero e diferenças entre Colônias. Uma análise generalizada de modelo linear misto forneceu associações entre desfechos clínicos e preditores (idade, sexo, IMC, escore PHQ-9, HbA1c, pressão arterial, colesterol sérico, HDL baixo, triglicerídeos e domínios de QVRS). O domínio HrQol de baixa autopercepção de saúde está relacionado à obesidade, diabetes, HDL baixo e depressão.
Holmen, et al. 2016.	Intervenção móvel de saúde	Pessoas com diabetes tipo 2	90% estavam com sobrepeso ou obesidade e 20% tinham $\geq 3$ comorbidades. 58% estavam na fase de pré-ação para mudança de atividade física e 79% na fase de pré-ação para mudança alimentar. Um índice de massa corporal mais alto foi associado a uma chance reduzida de 8% de estar no estágio de ação para mudança de atividade física (OR 0,92, IC 95% 0,86 a 0,99).

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados desta pesquisa destacam o potencial promissor do mHealth (saúde móvel) como uma ferramenta eficaz no manejo da obesidade. Apesar da diversidade na implementação dessas tecnologias, estudos revelaram impactos positivos, desde a redução do índice de massa corporal até melhorias no humor e na



qualidade de vida dos pacientes. Ainda mais encorajador é o papel fundamental identificado para intervenções baseadas em tecnologia móvel na promoção de hábitos saudáveis e no acompanhamento eficaz do progresso, oferecendo um suporte contínuo para indivíduos no enfrentamento da obesidade.

Esses resultados reforçam a necessidade de ampliar e aprimorar o uso de mHealth como parte integrante das estratégias de gerenciamento da obesidade. A personalização e acessibilidade dessas ferramentas tecnológicas oferecem um caminho tangível para melhorar a qualidade de vida dos pacientes. Além disso, a capacidade dessas intervenções em promover mudanças comportamentais e apoiar o monitoramento contínuo representa uma oportunidade significativa para os profissionais de saúde e os pacientes trabalharem juntos na gestão eficaz dessa condição complexa.

No entanto, é crucial reconhecer a necessidade de pesquisas mais abrangentes e longitudinalmente focadas para compreender completamente o impacto a longo prazo do mHealth na gestão da obesidade. A continuidade dos estudos permitirá a adaptação e otimização dessas ferramentas, visando não apenas os aspectos físicos, mas também os aspectos psicológicos e emocionais envolvidos no cuidado dos pacientes com obesidade. Este campo emergente da saúde digital apresenta um potencial imenso, mas requer um compromisso contínuo com a pesquisa e a inovação para maximizar seus benefícios e aprimorar os resultados para aqueles afetados pela obesidade.

## REFERÊNCIAS

AFSHIN, A. *et al.* Tecnologia da Informação e Estilo de Vida: Uma Avaliação Sistemática da Internet e Intervenções Móveis para Melhorar a Dieta, Atividade Física, Obesidade, Tabaco e Uso de Álcool. Geléia. **Associação Coração**, n. 5, 2016.





ALAHÄIVÄLÄ, T. Compreendendo contextos de persuasão na gamificação em saúde: Uma análise sistemática da literatura de sistemas de apoio à mudança de comportamento em saúde gamificados. **Internacional J. Med. Informar**, v. 96, p. 62-70, 2016.

ALLEY DE, CHANG VW. The changing relationship of obesity and disability, 1988–2004. **JAMA**, v. 298, n. 17, 2020–7

ALMEIDA, J. C. *et al.* Revisão sistemática de dietas de emagrecimento: papel dos componentes dietéticos. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia Metabólica**, v. 53, n. 5, p. 673-687, 2009.

AMBAK R, NOR NSM, PUTEH N, *et al.* The effect of weight loss intervention programme on health-related quality of life among low income overweight and obese housewives in the MyBFF@home study. **BMC Women's Health**, v.18, Suppl 1, 2018.

ANTOUN J, ITANI H, ALARAB N, ELSEHMAWY A. The effectiveness of combining nonmobile interventions with the use of smartphone apps with various features for weight loss: systematic review and meta-analysis. **JMIR Mhealth Uhealth**, v. 10, n. 4, e35479, 2022.

BASHSHUR, R. *et al.* A Taxonomia da Telemedicina. **Teleméd: E-Saúde**, v. 17, p. 484-494, 2011.

BASSI G, *et al.* Early Development of a Virtual Coach for Healthy Coping Interventions in Type 2 Diabetes Mellitus: Validation Study. **JMIR Form Res.**, v. 11;6, n. 2, e275000, 2022.

BELEIGOLI, AM *et al.* Intervenções digitais de saúde baseadas na Web para perda de peso e mudanças de hábitos de vida em adultos com sobrepeso e obesos: revisão sistemática e meta-análise. **J. Med. Res. Internet.**, v. 21, e298, 2019.

BENTHAM J, *et al.* Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128.9 million children, adolescents, and adults. **Lancet.**, v. 390, n. 10113, p. 2627–42, 2017.

BERT, F.; GIACOMETTI, M.; GUALANO, MR; SILIQUINI, R. Smartphones e promoção da saúde: uma revisão das evidências. **J. Med. Sist.**, v. 38, n. 9995, 2014.

BHAVNANI SP, NARULA J, SENGUPTA PP. Mobile technology and the digitization of healthcare. **Eur Heart J.** v. 37, n. 18, p. 1428–38, 2016.



BONN S, LICITRA G, BELLOCCO R, TROLLE LAGERROS Y. Clinical Outcomes Among Working Adults Using the Health Integrator Smartphone App: Analyses of Prespecified Secondary Outcomes in a Randomized Controlled Trial. **J Med Internet Res.** v. 21;24, n. 3, e24725, 2022.

BROWN WV, FUJIKO K, WILSON PWF, WOODWORTH KA. Obesity: why we concerned? **American Journal Medicine**, v. 122, p. 4–11, 2009.

BUGHIN F, *et al.* Impact of a Mobile Telerehabilitation Solution on Metabolic Health Outcomes and Rehabilitation Adherence in Patients With Obesity: Randomized Controlled Trial. **JMIR Mhealth Uhealth.**, v. 6;9, n. 12, e28242, 2021.

BUTTITTA, M. *et al.* Qualidade de vida em crianças e adolescentes com sobrepeso e obesidade: uma revisão da literatura. **Qual. Vida Res.**, v. 23 , p. 1117–1139, 2013.

CAMERON, JD; RAMAPRASAD, A.; SYN, T. Uma ontologia e um roteiro para pesquisa em saúde móvel. **Internacional J. Med. Informar.**, v. 100, p. 16–25, 2017.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Adult obesity facts. 2021. Disponível em: <https://www.cdc.gov/obesity/data/adult.html>. Acesso em: 15 dez.

CHEN Y, JIANG Y. Association between obese and depression in Canadians. **Journal of Women Health**, v. 18, n. 10, p. 1687–1692, 2009

CHEW CSE *et al.* Use of a Mobile Lifestyle Intervention App as an Early Intervention for Adolescents With Obesity: Single-Cohort Study. **J Med Internet Res.**, v. 28;23, n. 9, e20520, 2021.

COCHRANE G. Role for a sense of self-worth in weight loss treatments: helping patients develop self-efficacy. **Can Fam Physician.**, v. 54, n. 4, p. 534–547, 2008

COLABORADORES DA OBESIDADE DO GBD 2015. Efeitos do sobrepeso e da obesidade na saúde em 195 países ao longo de 25 anos. **N. Engl. J. Med.**, v. 377, p. 13–27, 2017.

COLLINS, T, *et al.* Use of a Smartphone App Versus Motivational Interviewing to Increase Walking Distance and Weight Loss in Overweight/Obese Adults With Peripheral Artery Disease: Pilot Randomized Trial. **JMIR Form Res.** v. 3; 6, n. 2:e30295, 2022.

COMISSÃO EUROPEIA. **Livro Verde sobre Saúde Móvel ('mHealth')**. Comissão Europeia: Bruxelas, Bélgica, 2014.



CORICA F, *et al.* Melchionda, N, & Marchesini, G Metabolic syndrome, psychological status and quality of life in obesity: the QUOVADIS Study. **Int J Obes (Lond)**, v. 32, p. 185–191, 2008

CURRIE, C. *et al.* **Determinantes sociais da saúde e bem-estar entre os jovens.** No Estudo Comportamento de Saúde em Crianças em Idade Escolar (HBSC): Relatório Internacional da Pesquisa 2009/2010. Organização Mundial da Saúde: Genebra, Suíça, 2012.

DANAHER, BG. *et al.* Da caixa preta à caixa de ferramentas: Delineando a funcionalidade do dispositivo, atividades de envolvimento e a arquitetura de informação generalizada das intervenções de saúde móvel. **Entrevista na Internet.**, v. 2, p. 91–101, 2015.

DOBKIN, BH; DORSCH, A. A promessa do mHealth: monitoramento de atividades diárias e avaliações de resultados por sensores vestíveis. **Neurorreabilitação: Reparo Neural**, v. 25, p. 788–798, 2011.

DOUNAVI K, TSOUMANI O. Mobile health applications in weight management: a systematic literature review. **Am J Prev Med.**, v. 56, n. 6, p. 894–903, 2019.

FIORDELLI, M.; DIVIANI, N.; SCHULZ, PJ. Mapeamento da pesquisa em saúde móvel: uma década de evolução. **J. Med. Res. Internet.**, v. 15, e95, 2013.

FRONTINI, R. *et al.* Adaptação psicossocial na obesidade pediátrica: Um estudo com pais, crianças e adolescentes. **Psicol. Saúde Comunitária**, v. 5, p. 85–101, 2016.

GOLINELLI D. *et al.* Adoption of digital technologies in health care during the COVID-19 pandemic: systematic review of early scientific literature. **J Med Internet Res.**, v. 22, n. 11, e22280, 2020.

GROARKE J. M. *et al.* Acceptability of a Mobile Health Behavior Change Intervention for Cancer Survivors With Obesity or Overweight: Nested Mixed Methods Study Within a Randomized Controlled Trial. **JMIR Mhealth Uhealth.**, v. 16;9, n. 2, p. e18288, 2021.

HANDEL, MJ. mHealth (saúde móvel): usando aplicativos para saúde e bem-estar. **Explore**, v. 7, p. 256–261, 2011.

HINCHLIFFE N. *et al.* The Potential Role of Digital Health in Obesity Care. **Adv Ther**, v. 39, p. 4397–4412, 2022.



HOLMEN H. *et al.* Stages of change for physical activity and dietary habits in persons with type 2 diabetes included in a mobile health intervention: the Norwegian study in RENEWING HEALTH. **BMJ Open Diabetes Res Care.**, v. 12;4, n. 1, e000193, 2016.

HSIANG-JU P, BEATRIZ MC, ALLAN G. The benefits of body weight loss on health-related quality of life. **J Chin Med Assoc.**, v. 74, n. 4, p. 169–75, 2011.

HUANG J-W, LIN Y-Y, WU N-Y. The effectiveness of telemedicine on body mass index: a systematic review and meta-analysis. **J Telemed Telecare.**v. 25, n. 7, p. 389–401, 2019.

IMAI, K. *et al.* The association of BMI with functional status and self-rated health in US adults. **Obesity (Silver Spring)**, v.16, n. 2, p. 402–408, 2008.

JELALIAN, E.; HART, CN. Obesidade pediátrica. *In:* ROBERTS, MC, STEELE, RG, (ed.) **No Manual de Psicologia Pediátrica**. The Guilford Press: Nova York, NY, EUA, 2010.

JENSEN, CD; STEELE, RG. Associações longitudinais entre provocações e qualidade de vida relacionada à saúde entre jovens com sobrepeso e obesos que procuram tratamento. **J. Pediatr. Psicol.**, v. 37, p. 438–447, 2012.

JIWANI R. *et al.* A Behavioral Lifestyle Intervention to Improve Frailty in Overweight or Obese Older Adults with Type 2 Diabetes: A Feasibility Study. **J Frailty Aging.**, v. 11, n. 1, p. 74-82, 2022.

KIM J, PARK SK, LIM YJ. Analysis of the factors affecting the success of weight reduction programs. **Yonsei Med J.**, v. 48, p. 24–9, 2007.

KLASNJA, P.; PRATT, W. Healthcare in the pocket: Mapeando o espaço das intervenções de saúde por telefonia móvel. **J. Biomédica. Informar.**, v. 45, p. 184–198, 2012.

KOLOTKIN RF, METER K, WILLIAM GR. Quality of life and obesity. **Obes Res.**, v. 9, n. 2, p. 219–29, 2001.

KOLOTKIN RL, ANDERSEN JR. A systematic review of reviews: exploring the relationship between obesity, weight loss and health-related quality of life. **Clin Obes.**, v. 7, n. 5, p. 273–89, 2017.



LAFORREST L. *et al.* Correlates of quality of life of pre-obese and obese patients: a pharmacy-based cross-sectional survey. **BMC Public Health**. 2009;**9**:337

LANGKJÆR IOJ *et al.* Longitudinal evaluation of an mHealth overweight and obesity management tool. **Mhealth.**, v. 20;8. n. 2, 2022.

LARSSON U, KARLSSON J, SULLIVAN M. Impact of overweight and obesity on health-related quality of life—a Swedish population study. **Int J Obes Relat Metab Disord.**, v. 26, n. 3, p. 417–24, 2002.

LEWIS, S. *et al.* How do obese individuals perceive and respond to the different types of obesity stigma that they encounter in their daily lives? **A qualitative study. Soc Sci Med.**, v. 73, n. 15, p. 1349–56, 2011.

LOBSTEIN, T.; BAUR, L.; UAUY, R. Obesidade em crianças e jovens: Uma crise na saúde pública. **Obesos. Rev.**, v. 5, Supl. 5, p. 4–85, 2004.

MANUSOV, E.G. *et al.* UniMóvil: A Mobile Health Clinic Providing Primary Care to the Colonias of the Rio Grande Valley, South Texas. **Front Public Health.**, v. 21, n. 7, 2019.

MEJADDAMI, A. *et al.* Comorbidity and quality of life in obesity—a comparative study with the general population in Gothenburg, Sweden. **PLoS ONE**, v. 17, n. 10, e0273553, 2022.

MERWE MT. Psychological correlates of obesity in women. **Int J Obes**. v. 31, p. 14–18, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases**. Report of a joint WHO/FAO expert consultation. WHO Technical Report Series 916. Geneva, 2003.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Panorama da Saúde: **Indicadores da OCDE 2005**. OCDE: Paris, França, 2005.

OTTOVA, V. *et al.* Excesso de peso e seu impacto na qualidade de vida relacionada à saúde em crianças e adolescentes: Resultados da pesquisa europeia KIDSCREEN. **Qual. Vida Res.**,v. 21, p. 59–69, 2012.

PATEL ML, WAKAYAMA LN, BENNETT GG. Self-monitoring via digital health in weight loss interventions: a systematic review among adults with overweight or obesity. **Obesity (Silver Spring).**, v. 29, n. 3, p. 478–99, 2021.



PATEL, MS; ASCH, DA; VOLPP, KG. Dispositivos vestíveis como facilitadores, e não impulsionadores, de mudança de comportamento de saúde. **Geléia. Med. Assoc.**, v. 19104, p. 459–460, 2015.

PHE (Public Health England). **Patterns and trends in adult obesity: national data.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/adult-obesity-patterns-and-trends/patterns-and-trends-in-adult-obesity-national-data>. Acesso em: 31 dez. 2023.

PROSPECTIVE STUDIES COLLABORATION. Body-mass index and cause-specific mortality in 900 000 adults: collaborative analyses of 57 prospective studies. **Lancet.**, v. 373, n. 9669, p. 1083–96, 2009.

REIS CI. *et al.* Development of an mHealth Platform for Adolescent Obesity Prevention: User-Centered Design Approach. **Int J Environ Res Public Health.**, v. 1;19, n. 19, 2022.

RIBEIRO, N. *et al.* Happy: Prevenção do Câncer Usando Smartphones. **Procedia Computação. Ciência.**, n. 100, p. 466–473, 2016.

SOUSA, P. *et al.* Programa de intervenção baseado na Internet para adolescentes obesos e suas famílias (Next.Step): Protocolo de pesquisa de um ensaio controlado. **J. Adv. Enfermeira.**, v. 70, p. 904–914, 2014.

STEINHUBL, SR. *et al.* O campo emergente da aprendizagem móvel. **Ciência. Trad. Med.**, n. 7, p. 1–6, 2015.

Trolle Lagerros Y. *et al.* Digital Support for Healthier Eating Habits Among Patients With Type 2 Diabetes: Protocol for a Randomized Clinical Trial Within Primary Care (HAPPY Trial). **JMIR Res Protoc.**, v. 16;9, n. 11, e24422, 2020.

TURNER, R.M. *et al.* Avaliação de um programa de autogestão de diabetes: análise de reclamações sobre doenças comórbidas, utilização e custo de cuidados de saúde. **J. Med. Res. Internet.**, v. 20, e207, 2018.

UFHOLZ K, BHARGAVA D. A review of telemedicine interventions for weight loss. **Curr Cardiovasc Risk Rep.**, v. 15, n. 9, 2021.

UL-HAQ Z, MACKAY DF, FENWICK E. Meta-analysis of the association between body mass index and health-related quality of life among adults, assessed by the SF-36. **Obesity (Silver Spring).**, v. 21, n. 3, p. 22–7, 2013.



WALSH JC. *et al.* Examining the Impact of an mHealth Behavior Change Intervention With a Brief In-Person Component for Cancer Survivors With Overweight or Obesity: Randomized Controlled Trial. **JMIR Mhealth Uhealth.**, v. 5;9, n. 7, e24915, 2021.

WANG R. *et al.* Body mass index and health-related quality of life in adults: a population based study in five cities of China. **Eur J Public Health.**, v. 22, n. 4, p. 497–502, 2012.

WHO (World Health Organisation). **Obesity and overweight.** 2021. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>. Acesso em: 15 dez. 2021.

WHO. (World Health Organisation). **World health statistics 2021: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals.** Geneva. 2021.

WORLD FEDERAL FOR MENTAL HEALTH. Mental Health and Chronic Physical Illness: The Need for Continued and Integrated Care. 2010. **Ment Health Fam Med.**, v. 7, n. 3, 2010.

YANG, C. *et al.* Remote Follow-up with a Mobile Application Is Equal to Traditional Outpatient Follow-up After Bariatric Surgery: the BELLA Pilot Trial. **Obes Surg.** v. 33, n. 6, p. 1702-1709, 2023.

ZWAAN M. *et al.* Obesity and quality of life: a controlled study of normal-weight and obese individuals. **Psychosomatics.**, v. 50, n. 5, p. 474–82, 2009.



## CARACTERIZAÇÃO DOS PARÂMETROS FÍSICO-QUÍMICOS DE UMA TORRE DE RESFRIAMENTO DE FLUXO CRUZADO 39

BROCHIER, Bruna<sup>1</sup>  
HAMM, Janice Botelho Souza<sup>2</sup>

### Resumo

As torres de resfriamento são equipamentos comumente encontrados em plantas industriais e são muito utilizadas em indústrias químicas. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo sobre uma torre de resfriamento situada em uma planta petroquímica na cidade de Triunfo, Rio Grande do Sul. Demonstrando valores reais dos parâmetros físico-químicos e microbiológico do ano de 2022. A torre possui sistema de fluxo cruzado e sua função é resfriar a água de processo industrial. O monitoramento da qualidade da água em torres de resfriamento são importantes para evitar que os equipamentos apresentem formação de incrustações, corrosão e contaminação bacteriológica. A partir dos dados obtidos analisou-se os parâmetros de pH, condutividade, alcalinidade, dureza total, turbidez, cloro, DQO, ferro e sílica. Os melhores resultados contaram nos meses de Agosto e Dezembro, com todos os parâmetros atendendo aos limites pré estabelecidos. Janeiro foi o mês que obteve mais resultados insatisfatórios para o funcionamento da torre.

**Palavras-chave:** Parâmetros físico-químicos; torre de resfriamento; petroquímica.

### 1 INTRODUÇÃO

A situação global é definida pela necessidade de alcançar a sustentabilidade em todas as atividades, o que significa equilibrar aspectos sociais, ambientais e econômicos. Nesse contexto, as empresas buscam aprimorar seus processos a fim de reduzir custos e minimizar seu impacto ambiental (SAMPAIO, 2013).

A implementação de uma torre de resfriamento é uma alternativa bastante viável para reutilização da água de processos industriais, e que já é utilizada pela maioria das empresas de pequeno, médio e grande porte (BRUM, 2015).

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Química Bacharel, Universidade La Salle, bruna.202020193@unilasalle.edu.br.

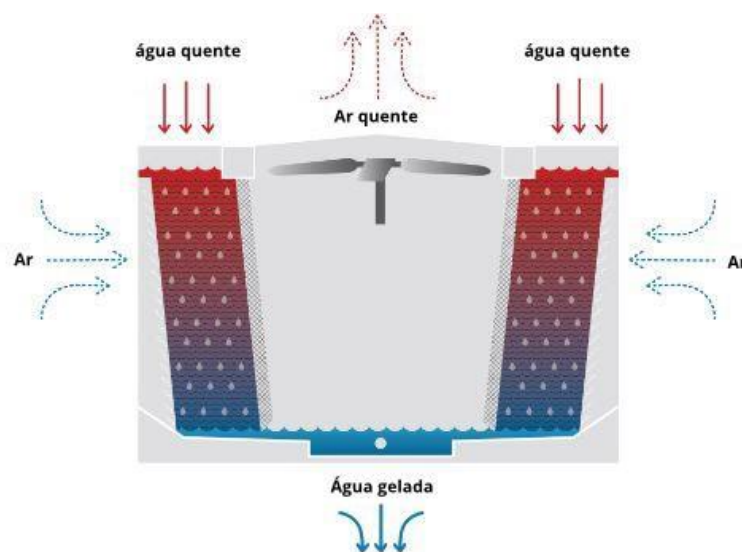
<sup>2</sup> Doutora em Engenharia Química, Universidade La Salle, janice.hamm@unilasalle.edu.br.





As torres de resfriamento são equipamentos comumente encontrados em plantas industriais, são muito utilizadas em indústrias químicas, usinas termelétricas e nucleares. Sua função é resfriar a água de processo industrial proveniente do condensador e do trocador de calor (MARTINY; RODRIGUES; SOUZA, 2016). Nesse processo, 80% da transferência de calor é de calor latente pela evaporação de uma certa quantidade de água e 20% é de calor sensível. Portanto, devido às diferenças de temperatura e concentração de água entre as duas correntes, a transferência de calor e massa ocorre simultaneamente (SILVA, 2021). A Figura 1 exemplifica o funcionamento de uma torre de resfriamento.

Figura 1 - Estrutura do tipo de torre de resfriamento de fluxo cruzado.



Fonte: Baltimore (2023).

Salienta-se que água de uma torre de resfriamento deve ser tratada para não trazer futuros danos aos sistemas que irá ser reutilizada (FREYTAG, 2018). O monitoramento e a manutenção da qualidade da água em torres de resfriamento são importantes para os processos industriais, evitando que os equipamentos apresentem formação de incrustações, corrosão e contaminação bacteriológica (MARTINY *et al.*, 2015).



Algumas das análises que podem ser realizadas para controlar a qualidade da água são as de pH, condutividade, alcalinidade, dureza total, turbidez, cloro, sílica alta, ferro, dco, entre outras. Diante deste contexto, o objetivo deste trabalho é comparar se a água de uma torre de resfriamento localizada no Polo Petroquímico de Triunfo/RS operou dentro dos parâmetros pré-estabelecidos das análises mencionadas durante o ano de 2022.

## 2 MÉTODOLOGIA

A seguir será apresentada a metodologia utilizada no referido trabalho, as análises seguiram metodologias adaptadas pela empresa descritas no Standart Methods e ISO Method.

586

### 2.1 Torre de resfriamento e seu funcionamento

A torre de resfriamento estudada conta com o sistema de fluxo cruzado e recebe a água do processo de uma planta petroquímica. Após a água passar pelos trocadores de calor, a mesma é aquecida e deverá seguir para a torre de resfriamento, onde a mesma será resfriada para ser utilizada novamente no processo. A água chegará a parte superior da torre que conta com ventiladores para aspirar o ar atmosférico, e o ar em temperatura ambiente entra em contato com a água retirada do processo, assim ocorrendo o resfriamento por meio de evaporação.

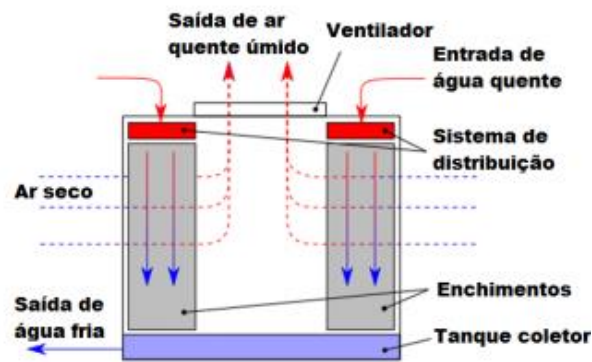
A água é bombeada novamente para o processo após chegar na bacia da torre. Em geral, 50% da água evapora, assim as torres de resfriamento possuem um ponto de tubulação que recebe água de reposição para manter o nível da mesma.

A eficiência de uma torre de resfriamento industrial pode ser afetada por corrosões, incrustações, entupimento e contaminação microbológica. Esses problemas refletem no processo no qual a água irá retornar, para isso faz-se o



acompanhamento diário de análises físico químicas e aplicações de produtos químicos para controle. Na Figura 2 pode-se observar um esquema de funcionamento mais detalhado de uma torre de fluxo cruzado.

Figura 2 - Esquema de funcionamento fluxo cruzado.



Fonte: Sampaio (2013).

## 2.2 Análises Físico-químicas

### 2.2.1 pH

O pH (Potencial de Hidrognênio) é um índice que mostra a intensidade da acidez ou a basicidade de uma substância, ou seja, é a concentração de íons H<sup>+</sup> de alguma solução. É uma das técnicas mais realizadas para controle de qualidade de indústrias químicas (LAZUTA, 2015). Determina-se o pH com a utilização de um equipamento pHmetro, realizando a calibração com tampões de pH 7,0, 4,0 e 10. Após a calibração, o bulbo do eletrodo do pHmetro é imerso na amostra e obtém-se a medida do pH no leitor do equipamento.



### *2.2.2 Condutividade*

Segundo Vieira (2011) a condutividade elétrica depende da quantidade de íons dissociados na água e é aproximadamente proporcional à sua quantidade, sendo expressa em  $\mu\text{S}/\text{cm}$  (Microsimens por centímetro), resultados de condutividade elevada, indica o potencial para corrosão e incrustação. Para realizar esta análise utiliza-se um aparelho condutímetro previamente calibrado com padrão  $10 \mu\text{S}/\text{cm}$  (Microsimens por centímetro), coloca-se uma alíquota da amostra no aparelho e em alguns segundos obtem-se a leitura da condutividade no leitor do equipamento.

### *2.2.3 Alcalinidade*

A alcalinidade é a medida da capacidade da água de neutralizar íons hidrônio, e essa capacidade é atribuída à presença de hidróxidos, carbonatos e bicarbonatos de metais como cálcio, magnésio, sódio e potássio. A interação desses compostos com cátions presentes na água pode ocasionar deposição em tubulações e outros equipamentos. Além disso, os bicarbonatos também podem liberar dióxido de carbono quando expostos a altas temperaturas, tornando a água altamente corrosiva (VIEIRA, 2011). A alcalinidade é obtida através de titulação, onde alíquota-se 50 mL de amostra em um erlenmeyer, adiciona-se 3 gotas de indicador Alaranjado de Metila. Após titula-se com ácido sulfúrico 0,002N e o valor gasto obtido é multiplicado por 100. O resultado é expresso em Mg/L.

### *2.2.4 Dureza Total*

Dureza total da água é um indicador da concentração de cátions na água (FLORES, 2018). A dureza é expressa em mg/L de Carbonato de Cálcio ( $\text{CaCO}_3$ ) e é obtida por titulação. Utiliza-se 50mL de amostra com 5mL de tampão hidróxido de



amônio, adiciona-se 5 gotas de indicador negro de eriocromo T e titula-se com solução padrão EDTA até o aparecimento de uma coloração azul celeste.

### *2.2.5 Turbidez*

A turbidez é obtida através de um espectrofotômetro (DR2800). Utiliza-se água desmineralizada como padrão zero, coloca-se 10 mL da amostra em uma cubeta e realiza-se a leitura. O resultado é expresso em NTU (Nephelometric Turbidity Unit).

### *2.2.6 Cloro*

O residual de Cloro é determinado em ppm com leitura em um espectrofotômetro (DR2800). Para o padrão zero é utilizado água desmineralizada. A análise é preparada com 10 mL de amostra em uma cubeta e adiciona-se 1 sachê de reagente para cloro livre, aguarda-se 30 segundos de reação e realiza-se a leitura.

589

### *2.2.7 Sílica*

A quantidade de sílica é dada em Mg/L e é obtida através de um espectrofotômetro (DR2800), utiliza-se água desmineralizada como padrão zero, coloca-se 10 mL da amostra em uma cubeta e adiciona-se 1 sachê de Molibdato reagente e homogeneiza-se a amostra, coloca-se 1 sachê de Reagente ácido e repete-se o procedimento de homogeneização. Após reagir por 10 minutos adiciona-se 1 sachê de Ácido Cítrico e homogeneiza-se a amostra novamente e deixa-se reagir por 2 minutos. Por fim, realiza-se a leitura no equipamento mencionado.



### 2.2.8 Ferro Total

A quantidade de ferro totais é dada em Mg/L e é obtida através de um espectrofotômetro (DR2800). Para o preparo da amostra, coloca-se em um becker 50mL de amostra, 2mL de Ácido Clorídrico 1:1, a amostra é levada para uma chapa aquecedora com temperatura de 250 °C e digere-se até 40mL, após a mostra esfriar ajusta-se seu pH com Ácido Sulfúrico 1:1 e Hidróxido de Sódio 6N. Após o ajuste, avoluma-se a amostra até 50mL. Em uma cubeta de 10mL, adiciona-se a amostra e 1 sachê de Ferrover, homogeneiza-se e se aguarda 3 minutos para reação. Por fim realiza-se a leitura no equipamento mencionado.

### 2.2.9 DQO (Demanda Química de Oxigênio)

DQO é um dos principais parâmetros para monitorar efluentes industriais (VIEIRA, 2011). O valor de DQO para monitorar a torre de resfriamento do referido trabalho é obtido através de resultado em mg/L, onde é utilizado 2 mL em um tubo de ensaio com o reagente para DQO. Adiciona-se ao tubo água corrente e homogeneiza-se lentamente. Após o tubo é colocado em um reator (DRB200) com a temperatura em 150°C e o tempo irá correr por 120 minutos. Deixa-se esfriar e realiza-se a leitura no espectrofotômetro (DR2800).

## 2.3 Análises dos dados

Inicialmente, selecionou-se os dados do ano de 2022, para todas as análises descritas. Os dados foram correlacionados com o auxílio do programa Excel 2016. A Torre de resfriamento do referido trabalho contava com acompanhamento semanal e com a realização de coleta de amostra e análise da mesma uma vez por semana.



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 apresenta os limites especificados que a torre de resfriamento deve se manter no ano de 2022. Os parâmetros foram pré-estabelecidos através de contrato entre a empresa contratante e a empresa tratadora.

Tabela 1 – Parâmetros pré-estabelecidos pela empresa para o monitoramento da torre de resfriamento do ano de 2022.

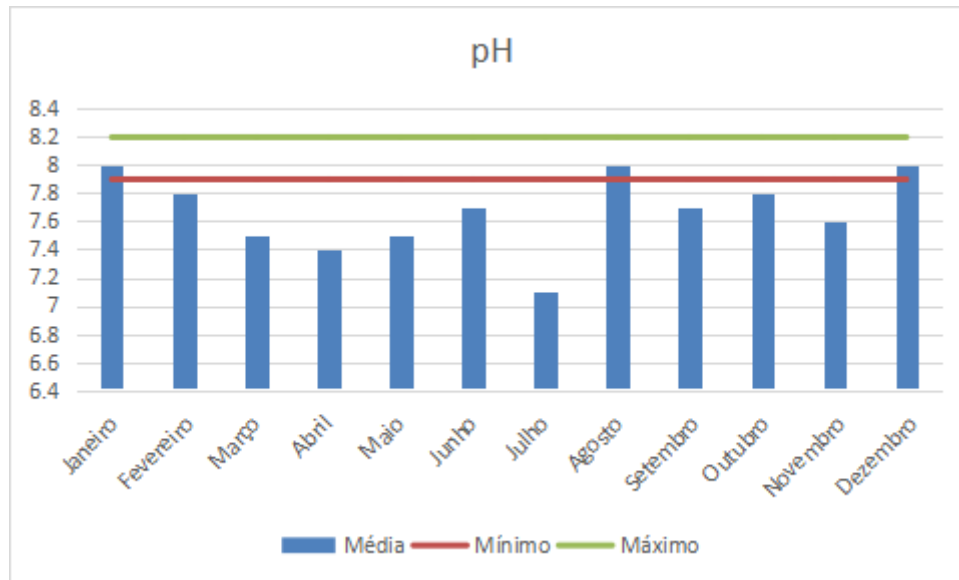
Parâmetro Analítico	Unidade	Mínimo	Máximo
pH	-	7,9	8,2
Condutividade	uS/cm	0	2500
Alcalinidade	ppm CaCO <sub>3</sub>	30	200
Dureza Total	ppm CaCO <sub>3</sub>	0	700
Sílica	ppm	0	250
Turbidez	NTU	0	25
Ferro	ppm	0	3
Cloro	ppm Cl <sub>2</sub>	0,3	0,7
DQO	ppm	0	30

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Para melhor visualizar se a torre de resfriamento em estudo trabalhou dentro dos padrões pré-estabelecidos, foram elaborados gráficos para cada um dos parâmetros analisados, vide Tabela 1. Em cada figura constam as médias mensais. Na Figura 3 pode-se observar os valores de pH, respectivamente.



Figura 3 - Análises de pH do ano 2022 para a torre de resfriamento em estudo.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Analisando a Figura 3, percebe-se que a torre de resfriamento se manteve dentro do limite pré-estipulado nos meses de Janeiro, Agosto e dezembro. Nos meses de Fevereiro, Março, Abril, Maio, Junho, Julho, Setembro, Outubro e Novembro o pH ficou abaixo da faixa de controle estipulada para a torre. O pH abaixo de 7,9 favorece a corrosão e pH acima de 8,2 aumenta o risco de deposição de sais. A alcalinidade alta pode fazer com que minerais e sólidos dissolvidos precipitem na água podendo ocorrer formação de incrustações nos componentes da torre de resfriamento. Esses depósitos podem reduzir o fluxo de água, reduzir a eficiência de resfriamento e aumentar a necessidade de limpeza e manutenção. Os produtos químicos usados no tratamento de água da torre de resfriamento são menos eficazes em valores de pH muito altos, o que pode dificultar a manutenção do sistema em condições ideais (FLORES, 2018).

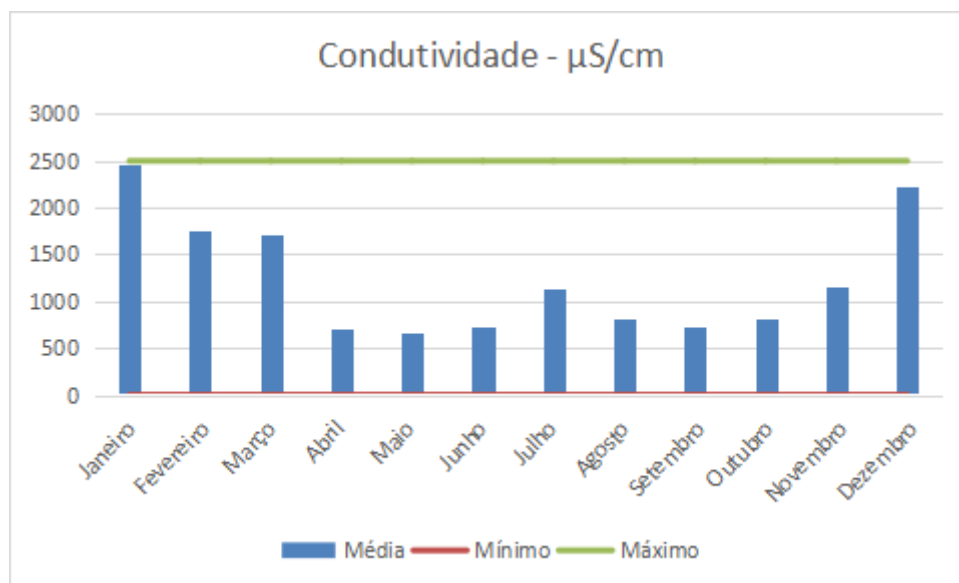
A Figura 4 apresenta os resultados de condutividade nos meses avaliados. Os valores se mantiveram dentro do parâmetro durante todo o ano, os meses de





Janeiro e Dezembro foram os que apresentaram condutividade mais alta, chegando próximo ao limite máximo de controle.

Figura 4 - Análises de condutividade do ano de 2022.



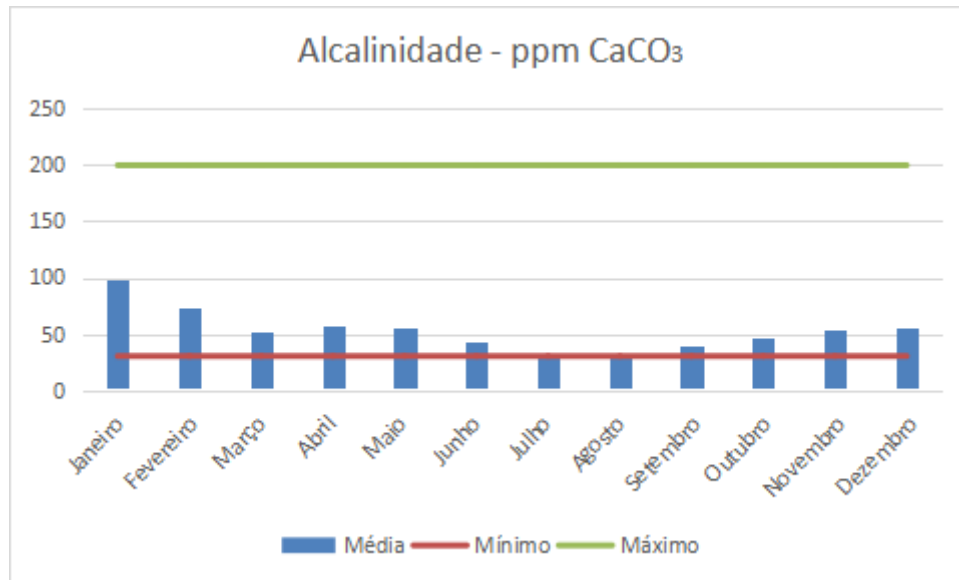
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

De acordo com Vieira (2011), resultados de condutividade elevada, indica o potencial para corrosão e incrustação, pois os níveis de minerais dissolvidos na torre de resfriamento como sílica por exemplo podem estar alto.

Na Figura 5 podemos observar as análises de Alcalinidade realizada durante os 12 meses citados. Percebe-se que os meses em que a torre operou com valores no limite mínimo foram Julho/2022 com 33 ppm e Agosto/2022 com 32 ppm, o limite mínimo pré estabelecido é de 30 ppm de  $\text{CaCO}_3$ .



Figura 5 - Análises de Alcalinidade do ano de 2022.



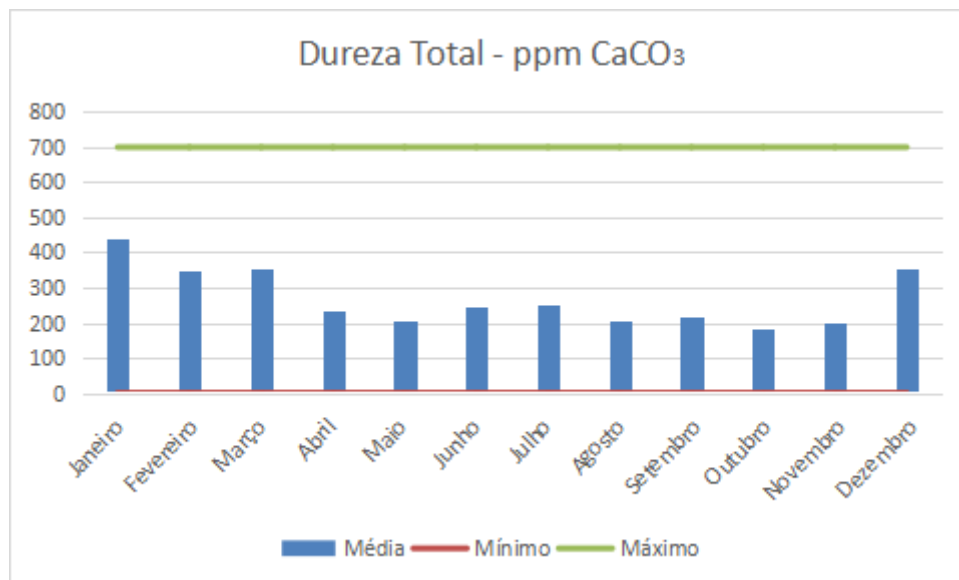
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Segundo Vieira (2011), a interação de compostos carbonatos com cátions presentes na água pode ocasionar deposição em tubulações e outros equipamentos. Valores baixos de Alcalinidade na água de resfriamento pode resultar em um pH instável e ácido e gerar várias consequências negativas. No mês de Julho/2022 a média das análises de pH ficou abaixo do parâmetro de controle, o que pode ser uma consequência dos valores baixos de Alcalinidade obtidos nesse mesmo mês.

Em relação aos limites estipulados para Dureza Total no ano de 2022, observa-se na Figura 6, que os valores de  $\text{CaCO}_3$  se comportou dentro da faixa de controle durante todos os meses. O valor máximo permitido para a torre é 700 mg/L, portanto, o mês em que a Dureza Total se manteve mais elevada foi o de Janeiro/2022 com media mensal de 442 mg/L.



Figura 6 - Análises de Dureza Total do ano de 2022.



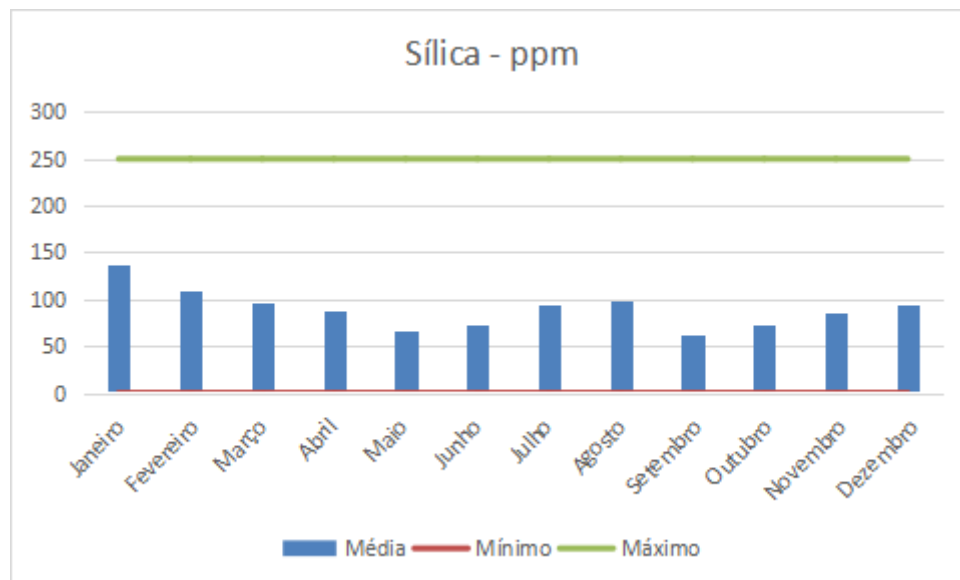
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Para valores acima de 700 mg/L a água já é considerada dura e é inadequada para equipamentos que requerem o uso de água com baixa dureza. Isso ocorre devido a supersaturação dos sais que causam incrustações no sistema. Essas incrustações podem levar ao entupimento de componentes, como os trocadores de calor que dependem da água de resfriamento (ALMEIDA, 2011).

A Figura 7 apresenta o acompanhamento anual de sílica na torre de resfriamento estudada. Percebe-se que a concentração sílica ficou dentro do limite máximo exigido para a torre que é de 250 ppm.



Figura 7 - Análises de Sílica do ano de 2022



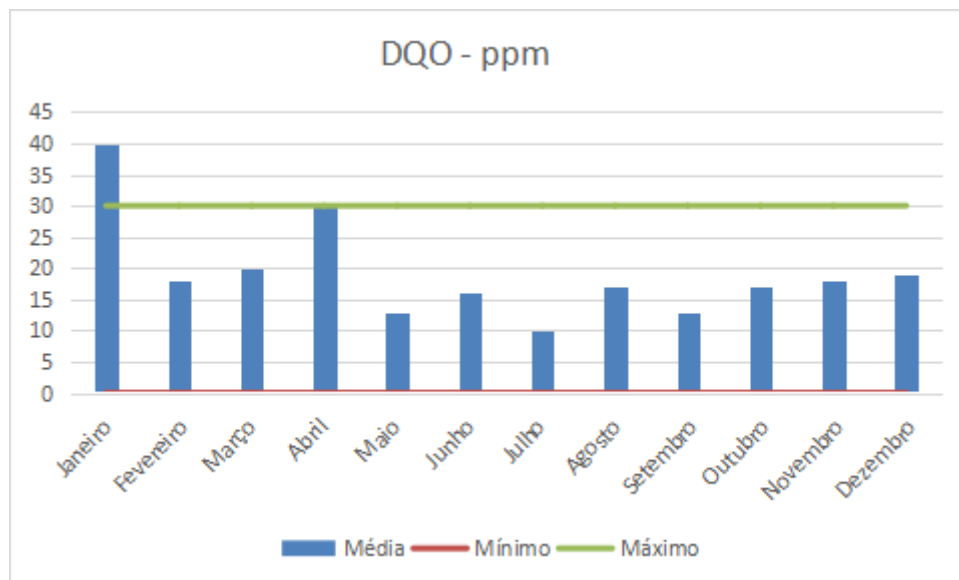
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Segundo Vieira (2011) a presença de sílica em águas industriais é indesejável, devido ao seu contato com metais formar incrustações de remoção difícil. É possível afirmar que a torre operou com valores satisfatórios para esse parâmetro durante todos os meses avaliados.

A Figura 8 apresenta as médias mensais obtidas nas análises de DQO durante o ano. O mês de Janeiro apresentou resultado insatisfatório ultrapassando o limite de 30 ppm e Abril obteve média de 30 ppm. Considerando que nos meses de Janeiro e Abril os residuais de cloro se mantiveram baixos, pode-se considerar que a contaminação microbológica ultrapassou o limite ou operou muito próximo do parâmetro devido a baixa concentração de cloro na torre.



Figura 8 - Análises de DQO do ano de 2022.



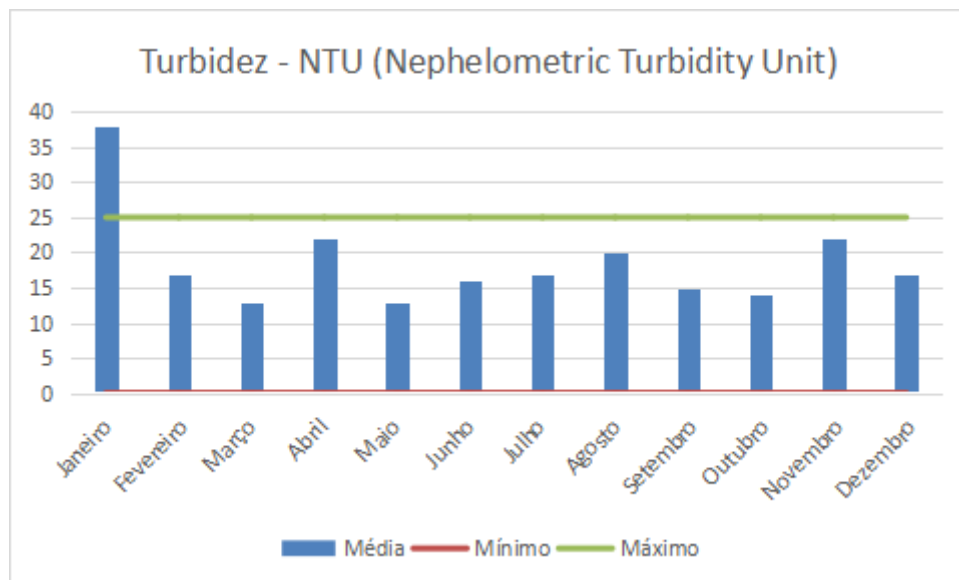
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A presença de compostos orgânicos na água de resfriamento pode contribuir para o crescimento de microrganismos, formação de biofilmes e problemas relacionados à qualidade da água.

Na Figura 9, esta disposto os dados mensais de turbidez para a referida torre de resfriamento. Analisando a mesma, observa-se que a turbidez no mês de Janeiro/2022 ultrapassou o parâmetro máximo pré estabelecido de 25 NTU. Os demais meses se mantiveram com valores ideais para o funcionamento adequado da torre.



Figura 9 - Análises de turbidez do ano de 2022.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

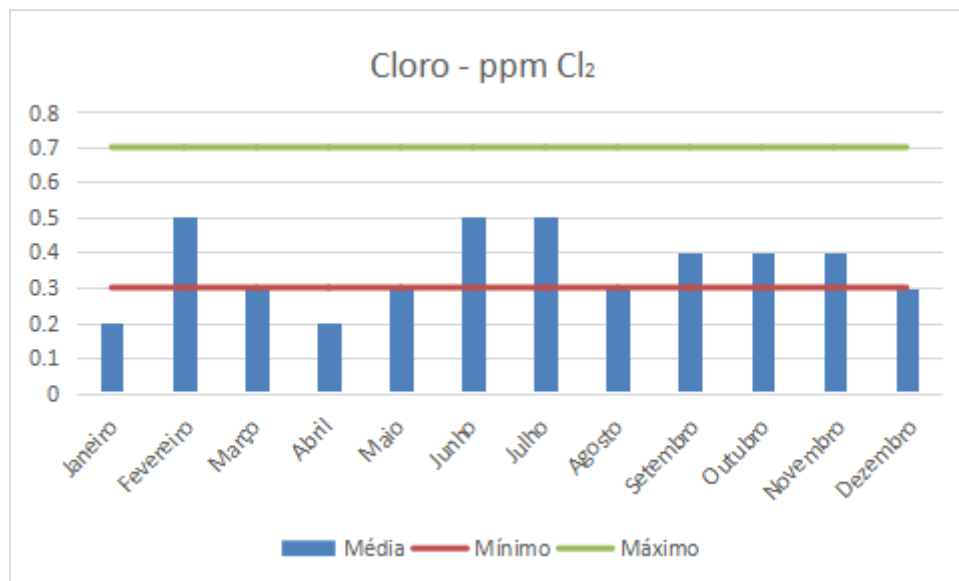
De acordo com Richer e Netto (1991) a turbidez pode ser causada por partículas de lodo, areia, óxidos metálicos e, ou por grande presença de micro-organismos, a presença desses elementos na água provoca um aspecto indesejado e potencialmente perigosa quando adentram os sistemas em grande quantidade. A turbidez elevada no mês de Janeiro pode estar relacionada a uma contaminação microbiológica, tendo em vista que os valores de DQO e condutividade também se encontraram acima da faixa de controle.

A Figura 10 mostra os dados de concentração de cloro nos meses avaliados. Percebe-se que nos meses de Janeiro e Abril os residuais de cloro se mantiveram abaixo do limite mínimo estipulado para a torre. O cloro é dosado na torre em forma de pastilhas e o consumo dessas pastilhas no verão é mais alto devido a proliferação microbiológica ser maior, o que pode tornar mais difícil estabilizar o residual de cloro entre 0,3 e 0,7 ppm. Esse fator pode justificar o residual de cloro abaixo do limite mínimo no mês de Janeiro e Abril. Para os demais meses houve



maior dosagem de pastilhas de cloro na torre. Segundo Almeida (2011) torres de resfriamento devem conter residuais de cloro para controle microbiológico.

Figura 10 - Análises de Cloro do ano de 2022.

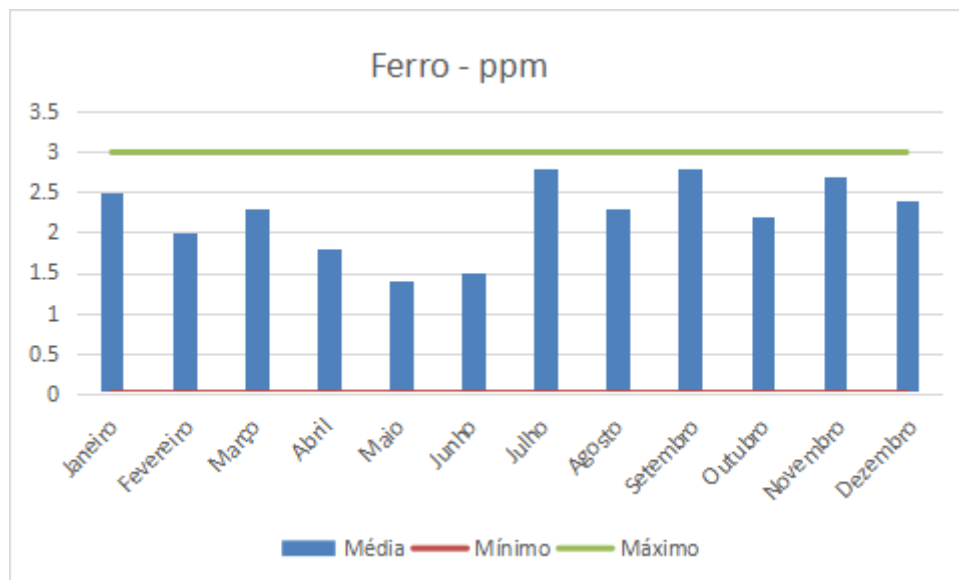


Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A Figura 11 demonstra as análises para controle de ferro realizadas no ano. A torre operou os 12 meses com os resultados dentro do parâmetro pré-estabelecido para ferro de 0 a 3 ppm.



Figura 11 - Análises de Ferro do ano de 2022.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O controle de ferro na água de resfriamento indica a intensidade dos processos corrosivos, pois concentrações elevadas podem se incrustar reduzindo o fluxo de água e comprometendo a eficiência da transferência de calor (SILVA, 2021).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi trazer à disposição dos interessados os valores reais de acompanhamento anual de uma torre de tratamento, discutindo os valores encontrados e assim traçar os melhores resultados para poder trabalhar.

Com base nas figuras e parâmetros apresentados pode-se concluir que a torre teve maior instabilidade de funcionamento no mês de Janeiro por possível contaminação microbiológica, onde obteve-se resultados de DQO, condutividade, turbidez e cloro fora da faixa de controle.

Foram analisados, no total, 7 parâmetros físico-químicos e 2 parâmetros para controle microbiológico durante os 12 meses do ano de 2022. Através dos dados





avaliados, conclui-se que a torre de resfriamento estudada obteve o melhor desempenho e se manteve com todos os parâmetros enquadrados nos meses de Agosto e Dezembro. Para os meses de Fevereiro, Março, Maio, Junho, Julho, Setembro, Outubro e Novembro obteve-se apenas o valor de pH abaixo do limite mínimo.

Para obtenção de melhores resultados analíticos, indica-se explorar o uso de diferentes estratégias de controle biológico para o manejo de microrganismos indesejáveis direcionado para os meses com elevadas temperaturas (verão) e verificar qual estratégia poderá ser mais eficiente.

## REFERÊNCIAS

SAMPAIO, F. S. **Torre de resfriamento modelagem, simulação e testes experimentais para apoio ao ensino de Engenharia Mecânica**. Projeto de Graduação em Engenharia Mecânica - Faculdade de Tecnologia (Departamento Engenharia Mecânica), Brasília, 2013.

D'ALMEIDA, A. M. **Avaliação do Potencial de Reuso do Efluente Gerado na Refap**. Trabalho de Diplomação em Engenharia Química - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

VIEIRA, F.C. **Viabilidade Técnica e Econômica do Reaproveitamento de Efluentes de Torres de Resfriamento**. Trabalho de Diplomação em Engenharia Química - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRUM, L.S. **Avaliação Operacional de Torres de Resfriamento: Um estudo de caso em uma Torre no RS**. Trabalho de Diplomação em Engenharia Química - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LAZUTA, E.M. **Desenvolvimento de um Sistema instrumentado para monitoramento e ajuste do pH**. Projeto de Graduação em Engenharia Elétrica (Departamento de Engenharia Elétrica) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, J.M.P. **Estudo do impacto das não conformidades de uma torre de resfriamento no seu custo total**. Dissertação de Mestrado em Engenharia Industrial - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

RICHTER, C. A.; AZEVEDO NETTO, J. M. **Tratamento de Água:** Tecnologia Atualizada. São Paulo: Blucher, 1991.

BALTIMORE. **Aircoil Company**, 2023. Disponível em: <https://baltimoreaircoil.com/pt-br/o-que-%C3%A9-uma-torre-de-resfriamento>. Acesso em: 21 de Abril de 2023.

MARTINY, T. R; RODRIGUES, L.M; SOUZA, T.R. Alterações na qualidade da água em torres de resfriamento: estudo de caso em uma usina termelétrica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA QUÍMICA, 2016, Galoá. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cobeq/cobeq-2016/papers/alteracoes-na-qualidade-da-agua-em-torres-de-resfriamento-estudo-de-caso-em-uma?lang=pt-br>. Acesso em: 13 jun. 2023.



## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E UNIDADES DE CONSERVAÇÃO: COMO ESSAS PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR PODEM CONTRIBUIR NA PRESERVAÇÃO DO BIOMA PAMPA?

ALVES, Duana<sup>1</sup>

ALMERÃO, Mauricio Pereira<sup>2</sup>

### Resumo

A Área de Proteção Ambiental (APA) do Ibirapuitã, é a maior Unidade de Conservação (UC) de Uso Sustentável do bioma Pampa. Desde 2020, nesta UC vem sendo desenvolvido o projeto RestaurAPA, com o objetivo de restaurar cerca de 1.930 ha de campo nativo em 20 propriedades de pequenos produtores, invadidas pela *Eragrostis plana* Nees, uma espécie exótica invasora (EEI), conhecida popularmente como capim-annoni. A não conexão da comunidade local que vive na APA (e no seu entorno) com o contexto da mesma é um exemplo de um dos principais problemas de gestão em UC no Brasil, e a Educação Ambiental, nesse caso, é uma das principais ferramentas para melhorar esta conexão, aproximando a comunidade local com a área. Sendo assim, foi pensado em se utilizar do ambiente escolar como meio para trabalhar as temáticas presentes na APA do Ibirapuitã (espécies nativas, EEI, serviços ecossistêmicos, etc), através de oficinas e cartilhas dedicadas a ecologia e cultura do Bioma Pampa. Além do conhecimento técnico, uma parte importante da dinâmica estabelecida com os professores das escolas, será a troca de conhecimento que envolve toda a endoculturação característica da campanha gaúcha, buscando entender a visão desses profissionais acerca da importância do patrimônio ambiental que se inserem. Os resultados obtidos até então são relacionados ao prognóstico do perfil das escolas escolhidas, que já foi realizado por meio de reuniões online e presenciais, onde observou-se diferenças e semelhanças entre si que ajudarão na montagem do material final. Dessa forma, cada uma das três escolas escolhidas pôde ser associada a uma cartilha e oficina, dentro dos temas: Bioma Pampa e Projeto RestaurAPA, com um enfoque cultural sobre a área da campanha gaúcha, Flora e Fauna, com enfoque na etnobotânica da região, e por fim, Uso Sustentável de Recursos Naturais, com enfoque mais específico em reciclagem.

---

<sup>1</sup> Duana Suelem Alves, mestranda em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-9040-8282> / [duana.eli@gmail.com](mailto:duana.eli@gmail.com).

<sup>2</sup> Mauricio Pereira Almerão, professor da Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-8851-8343> / [mauricio.almerao@unilasalle.edu.br](mailto:mauricio.almerao@unilasalle.edu.br).



**Palavras-chave:** educação ambiental; unidades de conservação; pampa. restauração ecológica.

## 1 INTRODUÇÃO

A criação de Unidades de Conservação representaram um passo fundamental para a possibilidade de conservação e manutenção de alguns ecossistemas, conseguindo manter estoques básicos de recursos naturais que provavelmente já teriam sido explorados, e conseguindo garantir que os processos ecológicos se mantenham ao longo prazo, o que é essencial para a restauração de áreas degradadas dentro dessas UCs. Segundo Hassler (2006), isso significou um grande avanço no que diz respeito à preservação e conservação dos recursos naturais, já que conseguiu desacelerar o processo de desmatamento das áreas naturais.

Infelizmente, somente a criação de Unidades de Conservação, por si só, não assegura a efetividade do projeto. Isso depende de um conjunto de esforços e fatores, começando pela correta aplicação da legislação, aspectos econômicos, aspectos políticos, como programas de desenvolvimento regional, fiscalização, capacidade institucional, e em principal os aspectos técnicos, como o planejamento, a localização e a presença de conectividade com outras áreas naturais. Dificilmente todos estes fatores são possíveis de se atender, culminando em problemas posteriormente durante a manutenção do local, ou seja, o grande desafio para a implementação e o sucesso de uma UC é assegurar a efetividade da sua gestão. (WWF-BRASIL E ICMBIO, 2012).

Áreas de Proteção Ambiental (APA), são uma categoria de unidade de conservação de uso sustentável, podendo ser pública ou privada, normalmente com um extenso território e com proprietários e comunidades tradicionais residindo dentro da área (WWF-Brasil). A Área de Proteção do Ibirapuitã foi criada oficialmente em 20 de maio de 1992, pelo decreto nº529, sendo a maior UC de esfera federal do Bioma Pampa, com uma área de 316.788 ha, que está distribuída



pelos municípios de Alegrete (15%), Quaraí (12%), Rosário do Sul (16%) e Santana do Livramento (57%) (ICMBIO, 2019).

O projeto RestaurAPA, iniciou no final do ano de 2020, implementado pela Universidade LaSalle em conjunto com a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e a Emater-RS, sendo financiado pelo GEF Terrestre, o projeto de estratégias de conservação, restauração e manejo para a biodiversidade da Caatinga, Pampa e Pantanal do Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF). Com o objetivo de restaurar cerca de 1.930 ha de campo nativo, e em específico, impedir a expansão do Capim Annoni (*Eragrostis plana*), uma gramínea exótica invasora de origem africana que foi introduzida no estado na década de 50. (RESTAURAPA, 2021).

A não inserção da população nas causas ambientais também é um dos problemas que só são percebidos depois, durante a gestão das UCs, em principal das comunidades tradicionais que moram dentro dessas áreas de proteção. O que acaba por culminar em conflitos e falta de cooperação pela população local. Deste modo, a parte final do projeto se refere ao engajamento popular em relação a valorização e conservação da APA e do bioma Pampa como um todo, em principal da população que mora dentro da área e em seus arredores. O trabalho de educação ambiental na área será realizado em três escolas da região, sendo aplicado por meio de cartilhas sobre temáticas ambientais e culturais, mais especificamente sobre o Bioma Pampa e a região da campanha gaúcha.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Educação ambiental pode ser entendida como o ensino voltado aos assuntos de informação, preservação, e práticas sociais que estejam relacionadas à biodiversidade e ao meio ambiente como um todo. A lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) define Educação ambiental como “[...] todos os



processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente”.

Por ser visto como algo complementar e muitas vezes até opcional na matriz educacional, os projetos de E.A. nas escolas normalmente acontecem esporadicamente e em períodos muito curtos, isso se deve em grande parte por ser aplicado por profissionais de fora das instituições. Desse modo, a formação e a capacitação de professores como educadores ambientais ainda é algo quase não exercido, e mesmo com um bom material disponibilizado, isso é de extrema importância para garantir a efetividade desse trabalho. Segundo o Artigo 11 da PNEA, a educação ambiental deveria constar dos currículos de formação de professores, devendo receber formação complementar nas suas respectivas áreas de atuação.

Povos como os indígenas, quilombolas e caiçaras possuem uma experiência e compreensão da área em que vivem oriunda de gerações, fazendo parte não só de suas atividades socioeconômicas mas de suas cultura e identidade, portanto deveriam participar de forma ativa nas tomadas de decisões. O ProNEA define essa relação como uma dupla função, onde “[...] se propicia os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade.”

Ao trabalhar o patrimônio, Candau define esse fenômeno como uma tradicionalização de narrativas pessoais, que são feitas para assegurar a essência desse objeto ou local, como um espelho da população, tendo como autor a própria sociedade. Para o autor, o patrimônio sempre é articulado à sobrevivência de uma tradição ou identidade local, buscando autenticar uma narrativa coletiva e uma representação de um passado compartilhado, sendo autêntico ou não, ainda sim continuariam a se unir ao compartilhar dessa mesma convicção.



Segundo Viertler (1988) “As mudanças culturais são concebidas como sendo resultado da adaptação das culturas humanas aos seus ambientes.”, sendo assim, sempre é necessário a análise e compreensão dos processos sociais ligados a essas mudanças, tanto os processos advindos do ambiente humano (história) quanto do ambiente físico (habitat). Definir o que foram influências e o que foram limitações na organização atual das comunidades é complexo, se precisa levar em consideração os recursos materiais e humanos, suas racionalizações e ideologias, e quais foram as condições exigidas para a sua sobrevivência enquanto cultura.

### 3 METODOLOGIA

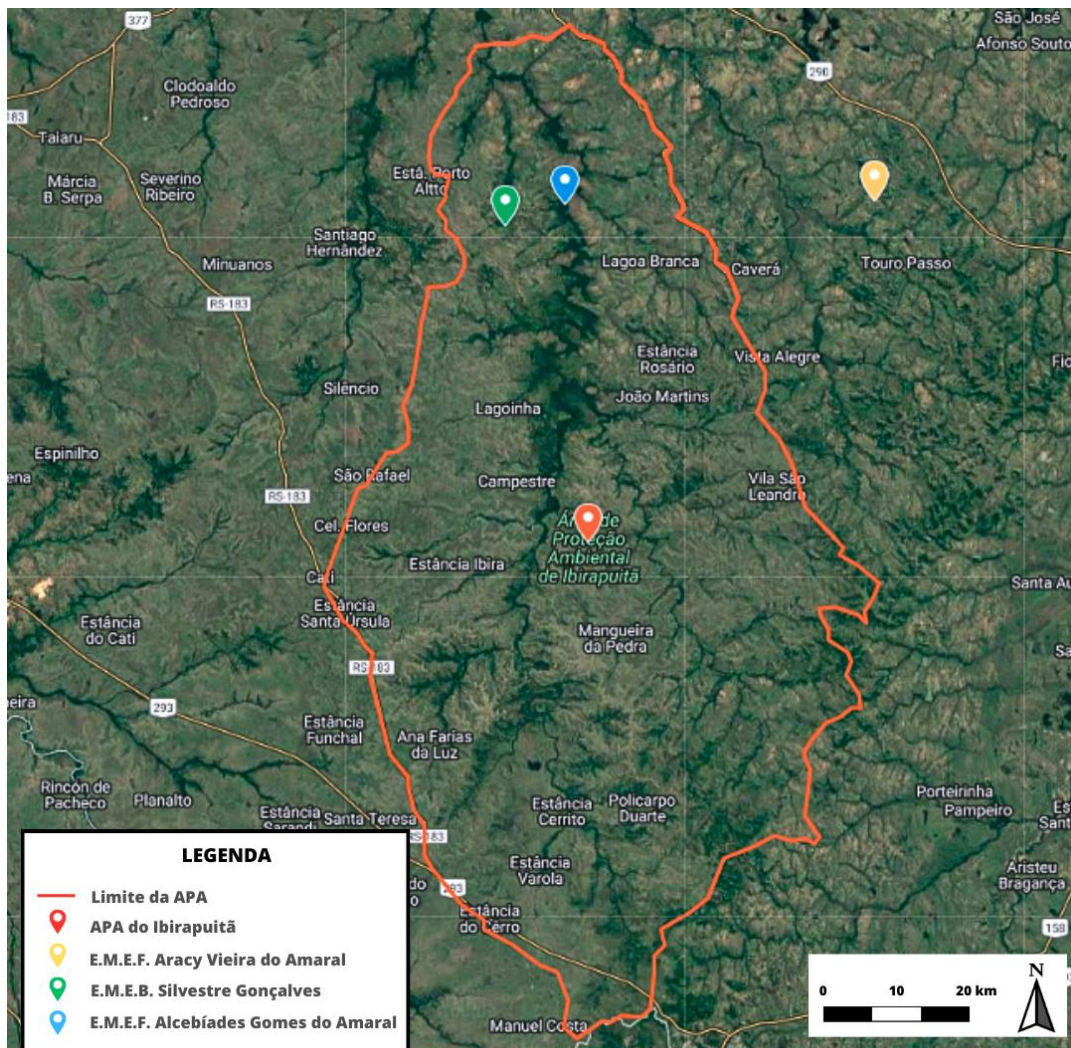
Foi feito um levantamento online das escolas públicas dos quatro municípios que fazem parte da APA do Ibirapuitã, selecionando todas as escolas em zona rural de ensino fundamental. A segunda parte da seleção foi relacionada à distância de cada uma com a Área de Proteção, visando a maior proximidade com o local, e a melhor logística para as visitas dentro do período do projeto.

Ao final da pesquisa foram selecionadas três escolas públicas da região, levando em conta a distância em relação à área de proteção, sendo 2 delas dentro da APA e uma que se encontra próxima a área. Sendo elas respectivamente:

- E.M.E.B Silvestre Gonçalves localizada no Rincão do 28, em Alegrete (dentro da APA);
- E.M.E.F. Alcebíades Gomes do Amaral localizada em Passo do Ibirapuitã, em Rosário do Sul (dentro da APA);
- Escola Aracy Vieira do Amaral localizada no 6º Distrito - Touro Passo, em Rosário do Sul (fora da APA).



Figura 1 - Mapa com a delimitação da Área de Proteção do Ibirapuitã e as Escolas escolhidas para o projeto de educação ambiental.



Fonte: Google Earth, 2023. Elaborado pela autora, 2023.

O material de Educação Ambiental será composto por três cartilhas sobre temáticas ambientais e culturais, mais especificamente sobre o Bioma Pampa e a região da campanha gaúcha. Cada uma das cartilhas irá abordar os seguintes temas:





- Cartilha 1: Bioma Pampa e Projeto RestaurAPA;
- Cartilha 2: Fauna e Flora;
- Cartilha 3: Uso Sustentável de Recursos Naturais e Reciclagem.

O produto será direcionado a professores da área das ciências naturais, em principal, do ensino fundamental, podendo ser de interesse de outros profissionais da área ambiental, técnicos e instituições relacionadas à educação, biodiversidade e cultura da região do Pampa.

As cartilhas vão conter além de informações gerais dos temas, curiosidades, notícias recentes e propostas de atividades práticas de aprendizado e artesanato. Com uma linguagem de fácil entendimento, e de acordo com a necessidade de cada local, os professores poderão adaptar as temáticas para a série que irão trabalhar, assim também reaproveitando o material nos anos seguintes. Os trabalhos gerados poderão ser expostos em apresentações ou eventos da escola, de modo a integrar também os pais e familiares do assunto.

609

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o planejamento do projeto foi feita uma reunião durante o mês de maio, via meet, com o gestor da APA do Ibirapuitã, e com uma professora da Escola Aracy Vieira do Amaral, que também é presidente da Associação de Produtores Rurais do Rincão da Batista, e conselheira da Apa do Ibirapuitã. Nessa conversa foram levantados alguns pontos importantes sobre o histórico de ações de educação ambiental na região.

Segundo os relatos, já foram realizadas algumas tentativas em relação a projetos e atividades sobre reciclagem e sustentabilidade anteriormente, que não obtiveram bons resultados. Um aspecto que não tinha sido considerado no projeto inicial, mas foi muito citado durante a conversa, foi os problemas com o



gerenciamento dos resíduos e o engajamento na reciclagem pelos moradores da APA e entorno, o que realmente é evidente ao visitar a área de proteção. Segundo dados do ICMBio ainda não existem programas municipais de coleta de resíduos na zona rural dos municípios que integram a APA.

D'Oliveira (s.d.) realizou um diagnóstico participativo dos desafios socioambientais de comunidades tradicionais de uma Unidade de Conservação no Rio Grande do Norte, e seis dos nove grupos de pesquisa também apontaram o lixo como principal problema.

Além da reciclagem, foi sugerido algum tipo de incentivo para a comunidade, algo que poderia ser mostrado e trabalhado em casa com os pais pelas próprias crianças, como a importância das espécies nativas e a preferência pelo plantio de mudas nativas da região. As atividades relacionadas ao uso sustentável dos recursos naturais foi muito bem aceita por todos, e em principal, foi lembrada a temática de vertentes, rios, cacimbas e economia de água, assunto muito relevante em uma região com fortes e regulares períodos de seca.

No início do mês de setembro foi feita a segunda reunião do projeto, desta vez com a diretora, o professor de Técnicas Agrícolas e outros professores de disciplinas relacionadas, da Escola Silvestre Gonçalves, localizada no Rincão do 28, em Alegrete, onde foram apresentados os possíveis temas e discutido as necessidades da instituição. Assim, foi lembrado mais uma temática importante da região, a da etnobotânica, que será incluída na cartilha de Fauna e Flora, abordando as plantas medicinais e de importância cultural do Pampa.

Do mesmo modo, foi feito no mês de outubro, na Escola Alcebíades Gomes do Amaral localizada em Passo do Ibirapuitã, em Santana do Livramento. A visita foi realizada em conjunto com os profissionais do ICMBio do município, que também começariam um trabalho de educação ambiental na escola na mesma época. Dentre as demandas citadas, uma se encaixou perfeitamente com a temática da primeira cartilha, a da importância de cativar os alunos sobre as características do bioma e da cultura da região da campanha, pois segundo os professores, os alunos não



eram ligados às atividades escolares, por conta da distância das residências e do modo de trabalho itinerante dos pais. Então foi acordado que a primeira cartilha seria trabalhada na escola, com as temáticas de Cultura do Pampa e o Projeto RestaurAPA.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os resultados de 2010 do relatório de efetividade da gestão das Unidades de Conservação federais do Brasil feito pelo WWF Brasil e ICMBio, em cinco anos houve um incremento de aproximadamente 18% no índice de efetividade de gestão das UCs, ao mesmo tempo que foi observado diferenças negativas quanto à importância biológica e socioeconômica, devido a fatores como o desmatamento e degradação tanto no entorno das áreas quanto no interior, em alguns casos. Nesse contexto é comum apenas atribuir o problema a falta de fiscalização dos responsáveis, porém dificilmente é pensado em propostas que ajudem a prevenir essas práticas, como informar a população local sobre as consequências dessas ações, assim como instruí-la a denunciar atividades ilegais.

A Educação Ambiental para as comunidades locais nesse caso é uma das principais ferramentas para a disseminação da informação e na resolução de conflitos, sendo uma importante aliada das Unidades de Conservação, ajudando assim, que consigam cumprir com os objetivos de sua criação. As atividades de E.A. podem trazer mudanças significativas no comportamento das pessoas em relação ao meio ambiente, e o contato com as comunidades proporciona também uma troca de conhecimentos que é fundamental para a conservação e o desenvolvimento socioambiental.

O objetivo da criação das cartilhas é proporcionar aos professores uma forma simplificada e fácil de trabalhar os conceitos da área ambiental, assim como diversificar e variar um pouco a forma de ensino tradicional, com propostas de atividades práticas e artísticas ao final de cada temática. Trazendo, de modo



interessante para as crianças, a importância da preservação do ambiente em que se inserem, e os vários usos dos recursos naturais de forma sustentável.

## REFERÊNCIAS

BARBIERI, Fabrícia *et al.* Diagnóstico das atividades de educação ambiental em unidades de conservação: propondo ações no contexto atual. **REMOA/UFMS-Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, ed. 9, ano 2018, n. 17, p. 1-12. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/32853>. Acesso em 7. jun. 2023.

BOLDRINI, I.I. Campos do Rio Grande do Sul: Caracterização fisionômica e problemática ocupacional. **Boletim do Instituto de Biociências da UFRGS**, Porto Alegre, n. 56, 1997.

D'OLIVEIRA, Rosângela Gondim *et al.* DIAGNÓSTICO RÁPIDO PARTICIPATIVO - UMA FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, 62., 2010, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/4559.htm>. Acesso em 1. jun. 2023.

EFE, Márcio A. et al. Avifauna da Área de Proteção Ambiental do Ibirapuitã, Rio Grande do Sul, Brasil. **Ornithologia**, Palmas-TO, ed. 2, ano 2007, p. 14-24. Disponível em: [https://www1.icmbio.gov.br/cemave/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es\\_cient%C3%ADficas/Efe\\_et\\_al\\_Avifaunalbirapuita\\_2007.pdf](https://www1.icmbio.gov.br/cemave/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es_cient%C3%ADficas/Efe_et_al_Avifaunalbirapuita_2007.pdf). Acesso em 3. jul. 2023.

FUNBIO. Gef terrestre - **Restaurapa** – Restauração ecológica na ApA do Ibirapuitã: integração social e científica para a conservação e sustentabilidade do bioma Pampa. Disponível em: [https://www.funbio.org.br/programas\\_e\\_projetos/gef-terrestre/restaurapa- restauracao-ecologica-na-apa-do-ibirapuita-integracao-social-e-cientifica-para-a-conservacao-e-sustentabilidade-do-bioma-pampa/](https://www.funbio.org.br/programas_e_projetos/gef-terrestre/restaurapa- restauracao-ecologica-na-apa-do-ibirapuita-integracao-social-e-cientifica-para-a-conservacao-e-sustentabilidade-do-bioma-pampa/). Acesso em 14. abr. 2023.

HASSLER, M. L. A importância das unidades de conservação no Brasil. **Sociedade & Natureza**, [S. l.], v. 17, n. 33, 2006. DOI: 10.14393/SN-v17-2005-9204. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9204>. Acesso em: 2. jul. 2023.



IBF. Instituto Brasileiro de Florestas - IBF. **Bioma Pampa**. [S.I.]. IBF, 2020. Disponível em: [https://www.ibflorestas.org.br/bioma-pampa?utm\\_source=google-ads&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=biomas&keyword=bioma%20pampa&creative=320586884144&gad=1&gclid=Cj0KCQjwnrmlBhDHARIsADJ5b\\_kVtI9jwq3oW7iIKFNjHcQv0fIdU\\_KU8R5jF56z9BMbSbcquB3XqCsaAreXEALw\\_wcB](https://www.ibflorestas.org.br/bioma-pampa?utm_source=google-ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=biomas&keyword=bioma%20pampa&creative=320586884144&gad=1&gclid=Cj0KCQjwnrmlBhDHARIsADJ5b_kVtI9jwq3oW7iIKFNjHcQv0fIdU_KU8R5jF56z9BMbSbcquB3XqCsaAreXEALw_wcB). Acesso em 1. mai. 2023.

ICMBIO. **Área de Proteção Ambiental do Ibirapuitã**. [S.I.]. ICMBio, 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/site/apadoibirapuita/apa-do-ibirapuita>. Acesso em 30. abr. 2023.

ICMBIO. **ICMBio** - Educação Ambiental. [S.I.]. Gov.br, 2023. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/>. Acesso em 7. jun. 2023.

MMA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProNEA**: Programa Nacional de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília: MMA, 2005.

MERITT. QEdU. **Censo Escolar**. [S.I.]. Startab, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em 9. jun. 2023.

OLIVEIRA, Maria *et al.* Composição, estrutura e fatores edáficos condicionantes da distribuição das espécies do componente arbóreo em floresta ribeirinha do rio Ibirapuitã, Bioma Pampa. **IHERINGIA**, Sér. Bot., Porto Alegre, v. 70, n. 2, p. 245 - 263, 31 dezembro 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Localizacao-da-APA-do-rio-Ibirapuita-no-Estado-do-Rio-Grande-do-Sul-e-da-Fazenda-Lolita\\_fig1\\_304498218](https://www.researchgate.net/figure/Localizacao-da-APA-do-rio-Ibirapuita-no-Estado-do-Rio-Grande-do-Sul-e-da-Fazenda-Lolita_fig1_304498218). Acesso em 30. abr. 2023.

PILLAR, V. D. P (ed.). **Campos Sulinos**: conservação e uso sustentável da biodiversidade. Brasília/DF: Ministério do Meio Ambiente – MMA, 2009.

RestaurAPA. 2021. Disponível em: <https://www.restaurapa.org/>. Acesso em 10. abr. 2023.

SAMGe - Sistema de Análise e Monitoramento de Gestão. Disponível em: <http://samge.icmbio.gov.br/>. Acesso em 10. abr. 2023.

Santino. **Revista Ecossistemas/Espanha**, (2004). In: PILLAR, Valério De Patta et al. (ed.). **Tchê Pampa**: histórias da natureza gaúcha. Cap. 3, pág 43 Campos Sulinos - conservação e uso sustentável da biodiversidade. Brasília: MMA, 2009.



SARMENTO, Marcelo Benevenga. Agronegócio na região da Campanha Gaúcha, RS.: ameaças e desafios. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, ed. 7, n. 5, p. 45599-45619, 1 mai. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/29413/23201>. Acesso em 2. jul. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>. Acesso em 28. abr. 2023.

SILVA, Juliana G; PERELLÓ, Luís Fernando C. Conservação de Espécies Ameaçadas do Rio Grande do Sul Através de seu uso no Paisagismo. **REVSBAU**, Piracicaba – SP, v.5, n.4, p.01-21, 2010. Disponível em: [revistas.ufpr.br/revsbau/issue/archive](http://revistas.ufpr.br/revsbau/issue/archive). Acesso em 09. maio. 2023.

UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO BRASIL. Área de Proteção Ambiental do Ibirapuitã (APA). Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/arp/940>. Acesso em 28. abr. 2023.

VALENTI, Mayla Willik *et al.* Educação ambiental em unidades de conservação: políticas públicas e a prática educativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ed. 28, ano 2012, n. 1, p. 267-288. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BfGj8cZFwqNf7jW3J9SHTSd/>. Acesso em 7. jun. 2023.

VIERTLER, Renate. **Ecologia Cultural: Uma antropologia da mudança**. São Paulo: Editora Ática, 1988.



## ACEITABILIDADE DA UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA TOMADA DE DECISÃO MÉDICA: UMA REVISÃO LITERÁRIA

GONÇALVES, Jéferson dos Santos<sup>1</sup>

VIEIRA, Gustavo Fioravanti<sup>2</sup>

### Resumo

Esse artigo é a parte inicial de uma pesquisa maior a nível de mestrado intitulada de "Aceitabilidade da utilização de Inteligência Artificial na tomada de decisão médica: comparação entre universitários e profissionais de medicina". No entanto, para esse estudo foi trazido parte da revisão da literatura, onde demonstra que nos últimos anos houve um crescimento notável nas pesquisas e nos investimentos de tecnologia que utilizam a Inteligência Artificial (IA). Como parte da metodologia, foram analisados dados capturados a partir de repositórios nacionais e internacionais que agrupam artigos voltados para área da saúde, todavia, até o momento deste artigo, não foram encontradas pesquisas científicas que façam metrificação da aceitabilidade dessa tecnologia no Brasil, conforme demonstram os resultados apresentados nesta análise.

**Palavra-chave:** inteligência artificial; saúde; IA; medicina; tecnologia médica.

### 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o termo Inteligência Artificial (IA) vem se popularizando, mas de acordo com o autor Anyoha (2017) alguns pesquisadores já discutiam sobre esse tópico na década de 1950 e um dos cientistas que iniciou isso foi o Alan Turing. Turing é considerado o pesquisador que abriu os estudos na área de Inteligência Artificial e da ciência cognitiva (COPELAND 2020). Segundo Copeland (2020), Turing formou a hipótese que a mente humana funcionava de maneira análoga a um computador digital. Quando uma pessoa nasce o cérebro dela é como se fosse um

---

<sup>1</sup> Jeferson dos Santos Gonçalves, Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0009-0004-9129-9315> jeferson.202010656@unilasalle.edu.br

<sup>2</sup> Gustavo Fioravanti Vieira, Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-2380-8059>, gustavo.vieira@unilasalle.edu.br



computador ou máquina que necessita ser estruturado através de um aprendizado e preparo para atingir uma topologia neural lógica e completa.

Diante disso, cada vez mais é possível notar a construção e a evolução da IA e nos dias atuais já é possível encontrar esse tipo de tecnologia em diferentes áreas do nosso cotidiano, como nos e-mails, nos celulares, nos carros autônomos, nas automações das residências chamadas de “casas inteligentes” e entre muitos outros segmentos. Como resultado disso, um dos segmentos que está intensificando os estudos e os investimentos é a Inteligência Artificial na medicina/saúde. Conforme Kaul; Enslin e Gross (2020) a IA vem ganhando espaço dentro desta área e possibilidades foram sendo desenvolvidas para uma medicina mais individualizada e personalizada em contrapartida a uma medicina baseada em generalizações.

De acordo com o autor Kulikowski (2019) esse o progresso que a IA teve foi potencializado em função da concepção da *Medical Literature Analysis and Retrieval System* (MEDLARS) e a da ferramenta de busca baseado na web *PUBMED* pela *National Library of Medicine* (NLM). Ao criar esses sistemas, isso possibilitou um avanço maior na biomedicina, isso se deu pois foi viável criar a elaboração de uma linguagem médica unificada, segundo o autor. E hoje, quando se fala sobre novos investimentos nessa área de IA na saúde, de acordo com, o relatório *Artificial Intelligence Index Report* (2022), da Universidade de *Stanford*, somente no ano de 2021 o setor privado investiu mais de US\$ 11 bilhões nas pesquisas e inovação com IA voltada para a medicina e saúde, conforme o relatório isso foi um aumento de 40% a mais do ano de 2020. Diante disso, esse estudo visa contribuir para o entendimento de aceitabilidade dessas novas tecnologias e também mostrar como a IA é utilizada na saúde.

Esse estudo tem como objetivo contribuir para o entendimento da aceitabilidade de novas tecnologias que estão sendo confeccionadas para a área da saúde e sendo uma delas a Inteligência Artificial, a partir da revisão de literatura aqui apresentada. Desta forma, esta produção também auxilia na compreensão sobre como a Inteligência Artificial pode ser empregada na saúde e como contribui para





assessorar os profissionais na percepção das tecnologias, visto que, conforme Tamori et al. (2022), uma nova tecnologia só vai alcançar sua eficiência se a comunidade onde foi inserida a usarem, bem como a aceitarem.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se realiza buscas pelo termo de IA, nos livros e nos artigos, começamos a encontrar diferentes maneiras de caracterizar o que é Inteligência Artificial e conforme os autores Mueller, Massaron (2020 p. 8) quando as pessoas não concordam com um significado o termo pode acabar não tendo nenhum, fazendo com que vire somente um conjunto de palavras. Contudo, mesmo existindo uma diferença na caracterização do termo, foi possível notar que nos livros que foram revisados e analisados, os autores relataram e distribuíram a Inteligência Artificial em 2 categorias: IA Fraca e IA Forte. No momento em que se fala de IA forte, de acordo com alguns autores como Mussa (2020), Taulli (2020) e Kaufman (2022) até este momento existem um número reduzido de empresas que trabalham com esse tipo de IA e segundo os mesmos, ainda não há indicativos de que em algum momento vamos poder ter uma IA forte. Ainda conforme os autores, esse tipo de IA, atualmente é representada nos filmes, nas séries onde a máquina consegue aprender e se desenvolver sozinha, sem a necessidade de um ser humano está indicando para quais os objetivos que ela foi desenvolvida, mas para eles ainda não temos tecnologia para chegarmos nesse ponto e ainda advertem que não conseguem assegurar se vamos ter algum dia essa capacidade. Os mesmos autores se complementam quando falam sobre a IA fraca, que seria a que no momento atual é a mais explorada e a mais empregada no cotidiano da sociedade, com essa IA estar sendo possível ter mais resultados positivos, pois ela pode ser concebida para fazer tarefas e objetivos específicos. Para que essa IA do tipo fraca consiga chegar ao seu objetivo, é indispensável que haja um processo de aprendizado de máquina, no qual, existe uma necessidade de que sejam



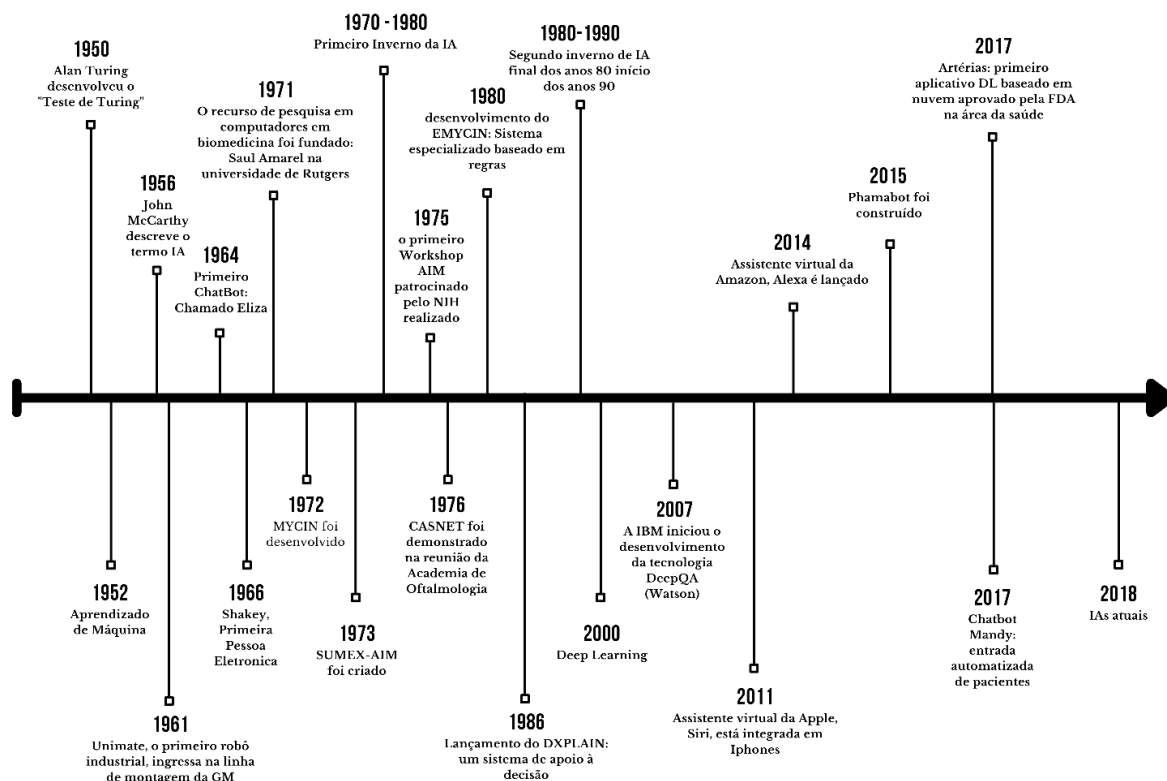
adicionadas informações frequentes na base de dados desse sistema para que ele possa aprender como executar e como alcançar seus objetivos. Com esse cenário é imprescindível a atuação de profissionais especializados para que em conjunto com seus conhecimentos, pesquisas e seu *know how* possam auxiliar a aprimorar o objetivo do sistema.

Um exemplo que pode ser mencionado a respeito da importância dos profissionais da saúde se envolver no aperfeiçoamento das novas tecnologias, é o que está retratado na literatura, no qual expõe de que maneira os profissionais que atuavam na área da saúde colaboraram no desenvolvimento da IA, o autor Kulikowski (2019) corrobora que no período da década de 60 após o desenvolvimento *MEDLARS* e da *National Library of Medicine (NLM)*, começou-se a criação de bancos de dados clínicos e registros médicos, logo através dessas referências foi possível ter uma base de informações para o futuro da IA na medicina. Ainda segundo o autor, isso só foi possível devido à contribuição realizada pelos profissionais, como consequência disso foi concebido um sistema unificado de linguagem médica (UMLS), que foi idealizado pela *National Library of Medicine*, em que catalogava todas as terminologias e vocabulários, que eram utilizados na saúde. Como resultado, foi possível implementar representações computacionais para que softwares com Inteligência Artificial pudessem usufruir atualmente. Além do mais, essa revolução digital que ocorreu e está ocorrendo na saúde acaba-se desdobrando na implementação de novos tipos de registros, os chamados prontuários eletrônicos, que devido a isto estão se tornando unificados. Por consequência, é possível constituir novas formas de monitoramento da saúde dos pacientes, como por exemplo, realizar um acompanhamento do *status* da saúde à distância, conceder assistência a um diagnóstico mais preciso, apoiar na evolução e na agilidade de atendimento em algumas área do hospital tendo como exemplo o pronto socorro (LOTTENBERG; SILVA; KLAJNER, 2019, p.15). Ainda conforme os autores, mesmo que esteja tendo uma redução de postos de trabalho devido a algumas automações, profissionais especializados vão continuar sendo



demandados para suas tarefas e novas tarefas. O autor TOPOL (2019) complementa dizendo que a IA vai poder auxiliar fortemente no desenvolvimento da relação médico-paciente, pois para o autor, à proporção que os profissionais vão utilizando a Inteligência Artificial no cotidiano e usufruindo dos benefícios da tecnologia, acreditasse que os mesmos poderão ter mais tempo para empregar mas tempo a essa relação, ou seja, a Inteligência Artificial vem como uma ferramenta para cooperar com os profissionais dessa área e do mesmo modo que a ferramenta também vai necessitar desses especialistas para colocá-la em uso. Abaixo a linha do tempo da evolução da IA da medicina.

Imagem 1 - Linha do tempo da evolução da Inteligência Artificial da medicina.



Fonte: Adaptado de KAUL, ENSLIN e GROSS (2020).



### 3 METODOLOGIA

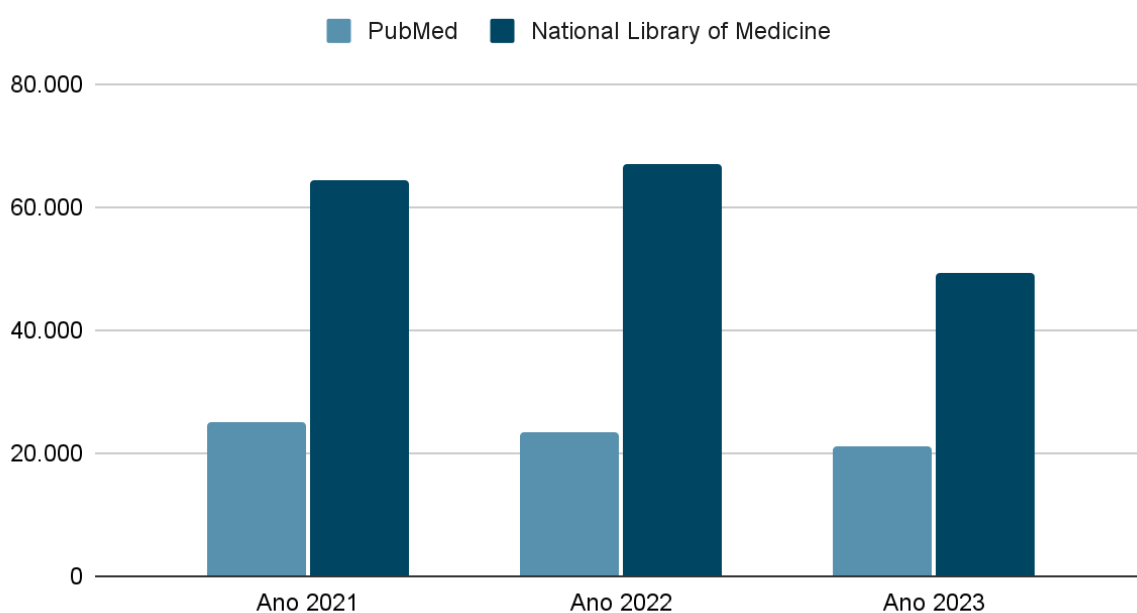
Para esse estudo foi realizada uma revisão da literatura em artigos, livros, repositórios e revistas. No tocante aos repositórios nacionais e internacionais é possível notar o crescimento de pesquisas, como também da criação da tecnologia e dos softwares com IA, além dos investimentos na área. Nesta produção, foi utilizada como base dois repositórios importantes na área da saúde que recebem centenas de artigos anualmente: *PUBMED* e *National Library of Medicine*. Ao acessar os repositórios de pesquisas científicas, e realizar algumas consultas empregando os termos “AI” OR “artificial intelligence” AND “health”, e delimitando a busca para os três últimos anos, foram identificados mais de 60 mil artigos que contêm essas palavras chaves no *PUBMED*. Já ao realizar a mesma pesquisa com os mesmos termos no repositório da *National Library of Medicine*, os resultados foram de mais de 100 mil artigos publicados.

Desta forma, é possível observar abaixo o gráfico onde demonstra a quantidade de artigos em cada repositório dividido por ano. Vale lembrar que essa pesquisa foi realizada no mês de setembro de 2023, portanto a quantidade de artigos publicados tende a aumentar até o final de dezembro do mesmo período.



Quadro 1 - Quantidade de artigos publicados nos repositórios *PUBMED* e *National Library of Medicine*, considerando as palavras-chaves “AI” OR “artificial intelligence” AND “health”, no período de 2021 a 2023.

## PubMed e National Library of Medicine



621

Fonte: Adaptado pelos autores a partir dos repositórios *PUBMED* e *National Library of Medicine*, 2023.

### 3.1 Justificativa

Nota-se que há um crescimento no interesse de investir em aplicações relacionadas à área da Inteligência Artificial no campo da saúde, visto que é crescente o número de publicações de artigos na área, da mesma forma que existe um sucessivo aumento de investimentos provenientes de empresas interessadas em utilizar a tecnologia para aprimorar tal campo. No entanto, poucos falam sobre a aceitabilidade dessas tecnologias no Brasil, pois até o momento deste artigo não foi encontrada nenhuma pesquisa abordando esse tema. Conseqüentemente, surge



uma necessidade de demanda por literatura confiável que ajude a esclarecer para a comunidade os riscos e os benefícios desse tipo de aplicação, mesmo quando é sabido que a previsão de investimento para a área de IA em medicina e saúde pode chegar a mais de US\$ 1 trilhão em 2032, segundo o relatório “*Artificial Intelligence Index Report (2022)*”, da Universidade de *Stanford*.

Assim, a pesquisa aqui apresentada é de suma importância visto que pode abranger duas grandes vertentes, a área da saúde e a área empresarial, já que, com a revisão de literatura poderá ser possível auxiliar nos subsídios de como os profissionais da saúde enxergam esse tipo de tecnologia, ao mesmo tempo que a comunidade empresarial poderá ser capaz de perceber de que forma esse tipo de tecnologia deve ser desenvolvida para que haja efetiva contribuição no campo da saúde.

Por fim, este artigo permite a discussão na esfera acadêmica e a possibilidade de novos desdobramentos de pesquisas a partir do exposto neste estudo.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O termo Inteligência Artificial (IA) vem sendo introduzido nos últimos anos no cotidiano da sociedade, apesar disso, conforme o autor Anyoha (2017) alguns pesquisadores já dissertavam em cima desse tópico na década de 1950 e Alan Turin foi um dos cientistas que iniciou esse debate. Turing é considerado o pesquisador que iniciou o estudo em duas nas áreas: a de Inteligência Artificial e da ciência cognitiva (COPELAND 2020). E desde a década que iniciou esse tipo de estudo até os dias atuais, a construção e a evolução da IA foi gradativo, já é possível se deparar com esse tipo de tecnologia em inúmeras áreas diariamente, como por exemplos nos e-mails onde a IA consegue identificar mensagens que são de remetentes reconhecidos como *spam*. Ainda, nos celulares, a Inteligência Artificial pode atuar a partir de uma assistente respondendo perguntas como: “qual a temperatura para hoje?”. Outro exemplo é no apoio das instituições empresariais



com a organização de compromissos e lembretes de tarefas diárias sobre o que precisa ser realizado ou adquirido, utilizando da execução automática de rotinas através de poucos comandos. Ou seja, a Inteligência Artificial está em diversos lugares e é um dos segmentos ao qual está recebendo um numeroso impulsionamento de estudos e de investimentos, incluindo a área da medicina/saúde.

Este aumento de investimento pode ser visto no relatório da Universidade de *Stanford*, intitulado *Artificial Intelligence Index Report (2022)*. Segundo o relatório, em 2021 o setor privado aumentou em mais de 40% seus investimentos na área da saúde em relação ao ano de 2020. Os valores monetários investidos chegaram a mais de US\$ 11 bilhões correspondentes em pesquisas e inovações envolvendo a Inteligência Artificial na medicina e na saúde e, ainda, há previsão de um acréscimo nos investimentos para os próximos anos. Haja vista tudo isso, também se justifica o esforço da comunidade científica em investir em pesquisas científicas para poder contribuir ainda mais para a evolução dessa área.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão de literatura elaborada neste artigo, conclui-se que conforme os autores dos livros e dos artigos que foram analisados para esse estudo, existem evidências de que pode-se ter uma redução de alguns postos de trabalho na área da saúde a partir da incorporação da Inteligência Artificial. Apesar disto, os profissionais especializados vão ser primordiais para instruir a Inteligência Artificial e, do mesmo modo, legitimar os resultados do sistema.

Esses mesmos autores declaram que ainda na atualidade, mesmo que haja altas taxas de acertos, existe a exigência de uma conferência dos desfechos, pois os sistemas que estão em uso atualmente, operam com o tipo de IA que necessita da confirmação de resultados. Portanto, do mesmo modo que os profissionais da saúde foram coadjuvantes na criação da base que hoje é consumida por esses sistemas e



os estudos que estão sendo desenvolvidos na época atual estão ajudando a aperfeiçoar e impulsionar cada vez mais a taxa de precisão de acerto da Inteligência Artificial, é possível também notar que os profissionais da saúde serão peças centrais para a evolução da IA. Por essa razão, pesquisas com essa temática são importantes para se compreender como a tecnologia está sendo acolhida pela comunidade da área da saúde, assim como, colaborar no entendimento das empresas em como desenvolver soluções que poderão atender todas as expectativas das áreas onde a Inteligência Artificial será utilizada.

## REFERÊNCIAS

ANYOHA, Rockwell. **The History of Artificial Intelligence**, 28 Ago. 2017. Disponível em: <http://sitn.hms.harvard.edu/flash/2017/history-artificial-intelligence/>. Acesso em: 26 Jan 2021

COPELAND, B.J. "Alan Turing". **Encyclopedia Britannica**. Acesso em: 19 Jun 2020

KAUL, Vivek; ENSLIN, Sarah; GROSS, Seth A. History of artificial intelligence in medicine, *Gastrointestinal Endoscopy*. **History of artificial intelligence in medicine**, v. 92, n. 4, p. 807-812, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016510720344667#bib3>. Acesso em: 13 Jun 2022

KAUFMAN, D. **Desmistificando a Inteligência Artificial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022

KULIKOWSKI, Casimir A. "Beginnings of Artificial Intelligence in Medicine (AIM): Computational Artifice Assisting Scientific Inquiry and Clinical Art - with Reflections on Present AIM Challenges." **Yearbook of medical informatics**, v. 28, n. 1, p. 249-256, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6697545/> Acesso em: 13 jun. 2022.

LOTTENBERG, C.; SILVA, E. S; KLAJNER, S. **A Revolução Digital na Saúde como a inteligência artificial e a internet e as coisas tornam o cuidado mais humano, eficiente e sustentável**. São Paulo: Editoria dos Editores, 2019





MUSSA, A. **Inteligência Artificial: mitos e verdades**. São Paulo, Saint Paul, 2020

MUELLER, J.P.; MASSARAON L. **Inteligência Artificial para leigo**. Rio de Janeiro, Alta Books, 2020

MUSSA, A. **Inteligência Artificial: mitos e verdades**. São Paulo, Saint Paul, 2020

REVISTA MEDICINA S/A. **Inteligência Artificial Confiável**. 2023 Disponível em <https://medicinas.com.br/ia-generativa/>. Acesso em: 08 ago 2023.

TAMORI, H. *et al.* Acceptance of the Use of Artificial Intelligence in Medicine Among Japan's Doctors and the Public: A Questionnaire Survey. **JMIR human factors**, v. 9, n. 1, e24680, 2022. Disponível em <https://humanfactors.jmir.org/2022/1/e24680/>. Acesso 08 Jun 2022

TOPOL, Eric. **Deep Medicine: How Artificial Intelligence Can Make Healthcare Human Again**. New York: Basic Books, 2019

TAULLI T. **Introdução à Inteligência Artificial uma abordagem não técnica**. São Paulo: Novatec, 2020

UNIVERSIDADE STANFORD, **Introduction To The Ai Index Report 2022**. 2022. Disponível em: [https://aiindex.stanford.edu/wp-content/uploads/2022/03/2022-AI-Index-Report\\_Master.pdf](https://aiindex.stanford.edu/wp-content/uploads/2022/03/2022-AI-Index-Report_Master.pdf). Acesso em: 08 Ago 2023



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

# Cronograma do Evento



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

## Segunda-feira 23/10/2024

**19:00 - 20:15 | Orquestra Pão dos Pobres**

Local: Palco Principal

**19:00 - 21:30 | Abertura: A inteligência artificial: insights, impactos e transformação**

*A abertura do evento Sapiens, promete uma experiência empolgante com uma atração surpresa.*

Local: Palco Principal

## Terça-feira 24/10/2024

**14:00 - 18:00 | Fórum de Pós-graduação Stricto Sensu**

*Ambiente para estudantes apresentarem suas pesquisas e resultados de pós-graduação de forma clara e impactante.*

Local: 8° Andar - Prédio 15

**14:00 - 18:30 | Júri Simulado**

*Já pensou em ser Juiz, Promotor ou Advogado de defesa? Venha vivenciar a emoção de participar de um Tribunal.*

Local: Multicultural

**14:30 - 17:00 | Jogos com Relações Internacionais: Uma jornada emocionante através dos desafios e oportunidades do cenário global**

*O evento "Jogos de Relações Internacionais" será uma emocionante atividade na qual os alunos poderão mergulhar no fascinante mundo das RI. Por meio de jogos, poderão exercitar a memória sobre características dos países, desempenhar papel ativo em negociações globais e trabalhar em equipe para solucionar problemas complexos, a exemplo da disputa nuclear.*

Local: 4° Andar da Biblioteca

**15:00 - 16:00 | Tour pelo Campus**

Local: Saguão - Prédio 1

**18:00 - 22:00 | Mostra de Extensão**

Local: Sala Google

627



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle**



**18:00 - 20:30 | Estação Reciclagem e Cultura de Sustentabilidade**

*A Universidade do Sentido educa sobre como os materiais são triados e separados, uma iniciativa organizada pelo Tecnosocial com participação de catadores do projeto Canoas Recicla.*

Local: Pastoral Universitária - Prédio Biblioteca

**19:00 - 20:15 | Prática Assistencial Baseada em Evidências - Experiência Pós-Graduação**

*Os debatedores compartilharão experiências, resultados de estudos e melhores práticas, promovendo a importância da utilização de evidências para aprimorar a qualidade da assistência à saúde.*

Local: Auditório Bordô

**19:00 - 20:15 | Emergências e Desastres e Manejo em Situações de Crise**

Local: Salão de Atos

**19:00 - 22:00 | Fórum de Pós-graduação Stricto Sensu**

*A atividade proporciona um ambiente para estudantes apresentarem suas pesquisas e resultados de pós-graduação de forma clara e impactante.*

Local: 8º Andar - Prédio 15

**19:00 - 21:30 | Nova norma de garantia para edificações**

*O evento envolve uma discussão de profissionais das áreas de engenharia e arquitetura sobre as novas diretrizes para garantias de edificações, com base no desempenho e manual do proprietário.*

Local: Palco Principal

**19:00 - 20:15 | Nutrigenética e Nutrigenômica: Estamos prontos para a prática clínica?**

*Serão explorados temas como genética e alimentação, explorando os desafios e oportunidades da personalização da dieta com base nos genes.*

Local: Auditório Azul

**19:00 - 20:15 | Design de personagens**

*A oficina vai estimular habilidades para criatividade por meio de ilustração, orientando os participantes na criação e construção de personagens, baseado em características físicas, emocionais e psicológicas.*

Local: Multicultural

**19:00 - 20:30 | O quebra-cabeça da acessibilidade digital**

*Já parou para pensar sobre a ligação que há entre deficiência visual, acessibilidade digital, tecnologias assistivas e inteligência artificial?*

Local: 909 - Prédio 15

**19:00 - 20:15 | Caminhos da Licenciatura para além da sala de aula**

*O debate é direcionado a estudantes de licenciatura que desejam explorar oportunidades de carreira além do ensino tradicional.*

Local: 213 - Prédio 1

628



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle**



**19:00 - 20:30 | Ventilação mecânica não invasiva: o que eu preciso saber?**

*Abordaremos o tema "Ventilação mecânica não invasiva: o que eu preciso saber?" quando teremos a presença da empresa de suporte ventilatório LUMIAR HEALTHCARE que oportunizará um "HANDS ON" para os alunos com equipamentos de última geração em suporte ventilatório não invasivo. Este tipo de recurso pode ser utilizado em ambientes hospitalares, ambulatoriais e domiciliares.*

Local: 709 - 15

**19:00 - 20:15 | Equipes de Alto Desempenho - Experiência Pós-Graduação**

*A oficina aborda as melhores práticas e estratégias para promover a efetiva colaboração e trabalho em equipe em ambientes digitais.*

Local: Shared Business

**19:00 - 20:15 | Laboratório de imigração**

Local: Sala 908 - Prédio 15

**19:00 - 22:00 | Curso profissionalizante: Programação Front-End**

*Aulas 2x por semana das 19h às 22h - Turma condicionada a ponto de equilíbrio.*

Laboratório 206 - Prédio 1

629

**20:30 - 21:45 | Novas tecnologias em suporte ventilatório**

*Teremos uma videoconferência sobre o tema "Novas tecnologias em suporte ventilatório" com o Fisioterapeuta egresso do Curso de Fisioterapia da Universidade La Salle, Dr Bruno Petry, fisioterapeuta da empresa RESMED na Nova Zelândia.*

Local: 709 - 15

**20:30 - 21:45 | UX - Experiência do Usuário**

*A oficina explora o campo da UX (User Experience) e sua importância na criação de produtos e serviços que atendam às necessidades e expectativas dos usuários.*

Local: Sala 907 - Prédio 15

**20:30 - 21:45 | Experiências de RH na TI**

*O que preciso saber para me preparar para o mercado de trabalho?*

Local: Sala 909 - Prédio 15

**20:30 - 21:45 | Finanças Pessoais**

*A oficina aborda os princípios básicos de gestão financeira para ajudar os participantes a melhorar sua saúde financeira pessoal.*

Local: Auditório Azul

**20:30 - 21:45 | Dinâmicas de Grupo - Experiência Pós-Graduação**

*Na oficina os participantes exploram temas como autoconhecimento, inteligência emocional, comunicação eficaz e tomada de decisão.*

Local: 4º andar - Biblioteca



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★



**20:30 - 21:45 | Neurodesenvolvimento**

*A oficina é um espaço de aprendizado sobre o funcionamento e o desenvolvimento do sistema nervoso.*

Local: 213 - Prédio 1

**20:30 - 21:45 | Discussões sobre a Covid Longa**

*Serão explorados temas como poluição, mudanças climáticas, saúde pública e impactos na qualidade de vida.*

Local: Auditório Bordô

**20:30 - 21:45 | Abordagem Centrada no Paciente**

*Serão abordados tópicos como avaliação de dados clínicos, pesquisa científica, tomada de decisão e implementação de protocolos.*

Local: Sala 301 - Prédio 8

**Quarta-feira 25/10/2024**

630

**09:00 - 12:00 | Dia Temático da Fisioterapia**

*O dia temático da fisioterapia foi pensado como sendo uma atividade alusiva ao dia do Fisioterapeuta e preparatório para o ENADE onde será debatido um caso clínico da Fisioterapia Neurofuncional. Neste evento, os estagiários da área hospitalar irão apresentar e discutir um caso clínico junto com os demais alunos em forma de "Grand Round".*

Local: 509 - Prédio 15

**14:00 - 18:00 | Consórcio Doutoral**

*O oportunidade para doutorandos discutirem seus projetos de tese com professores dos programas de pós-graduação Unilasalle.*

Local: 802, 803, 804 - Prédio 15

**15:00 - 16:00 | Tour pelo Campus**

Local: Saguão - Prédio 1

**14:00 - 18:00 | Fórum Stricto Sensu**

*A atividade proporciona um ambiente para estudantes apresentarem suas pesquisas e resultados de pós-graduação de forma clara e impactante.*

Local: Sala 301, 302, 303, 304, 305 e 202 do Prédio 8



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle**



**18:00 - 22:00 | EPPEB - Encontro de Práticas de Professores da Educação Básica**

Local: 8º Andar - Prédio 15

**17:00 - 22:00 | Mostra de Iniciação Científica (comunicação oral)**

*É uma oportunidade de apresentar os resultados de pesquisa em um formato mais curto para uma plateia selecionada.*

8º Andar - Prédio 15

**19:00 - 21:30 | Papo Business: Histórias que Inspiram - Experiência Pós-Graduação**

*Evento de empreendedores para compartilhar suas histórias inspiradoras. Os empresários compartilham suas experiências.*

Local: Palco principal

**19:00 - 20:15 | Ambiente, Social e Governança (ESG)**

*O debate aborda a crescente importância desses critérios no contexto empresarial atual.*

Local: Auditório Azul

**19:00 - 20:15 | Avaliação Psicológica e Perícia Forense**

*O debate explora a interseção entre a psicologia e o sistema jurídico. Especialistas discutem a aplicação da psicologia na compreensão e prevenção de comportamentos criminais.*

Local: Salão De Atos

**19:00 - 20:15 | Longevidade: Múltiplos Reflexos na Sociedade**

*O debate aborda o impacto do aumento da expectativa de vida na dinâmica econômica e social.*

Local: Sala 210 - Prédio 1

**19:00 - 20:15 | Diversidade, Equidade e Inclusão by business school**

*O debate aborda a importância da promoção desses princípios em diversas esferas da sociedade.*

Local: 4º Andar - Biblioteca

**19:00 - 20:15 | Carreiras em Saúde: Oportunidades no Contexto Hospitalar**

*O painel Carreiras em saúde: oportunidades no contexto hospitalar é um encontro que reúne profissionais da área de saúde, estudantes e interessados em explorar oportunidades de carreira dentro do setor hospitalar. Durante o evento, painelistas experientes e destacados em suas áreas de atuação compartilham experiências, insights e conselhos sobre as diversas carreiras disponíveis em hospitais.*

Local: Auditório Bordô

**20:30 - 21:45 | Da concepção à obra construída - Cases Hype Studio**

*Serão abordados temas importantes para todos os profissionais da área de Inovação e Tecnologia interessados em transformar projetos desafiadores em realidade.*

Local: Auditório Azul

631



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★



**20:30 - 21:45 | Criação e Gestão de Marca Pessoal**

*A oficina aborda estratégias para desenvolver e fortalecer a identidade e a reputação pessoal.*

Local: Sala 902 - Prédio 15

**20:30 - 21:45 | Feira de Criatividade e Inovação**

*Direcionada a todos os estudantes de graduação e pós-graduação lato sensu ou egressos apresentarem ideias de negócio ou protótipos de produtos ou serviços.*

Local: Multicultural

**20:30 - 21:45 | Mercados Asiáticos**

*O debate "Ascensão Asiática" aborda o impacto da Ásia no cenário geopolítico, econômico e cultural global.*

Local: 4º Andar - Biblioteca

**20:30 - 21:45 | Transtorno de Espectro Autista: uma Abordagem Multidisciplinar - Experiência Pós-Graduação**

*Reúne profissionais de diversas áreas para discutir o autismo sob diferentes perspectivas.*

Local: Auditório Bordô

**20:30 - 21:45 | Saúde Mental - Um Olhar de Dados e Evidências**

*O debate analisa a situação da saúde mental por meio de uma abordagem baseada em dados e evidências científicas.*

Local: Salão De Atos

632

**Quinta-feira 26/10/2024**

**09:00 - 17:30 | Feira de Profissões**

*A Feira de Profissões é um evento que reúne estudantes e profissionais de diversas áreas para proporcionar um espaço de orientação vocacional. Com estandes, simulações e a trilha de oficinas Laboratórios Abertos, o evento oferece informações sobre carreiras, cursos e mercado de trabalho. Os participantes têm a oportunidade de explorar diferentes áreas de interesse, esclarecer dúvidas e receber orientações para tomar decisões mais conscientes sobre suas futuras trajetórias profissionais. A Feira de Profissões visa contribuir para a escolha profissional dos estudantes do ensino médio, auxiliando-os na escolha de uma carreira alinhada com seus interesses e habilidades.*

Local: Palco Principal

**14:00 - 18:00 | Fórum de Pós-graduação Stricto Sensu**

*A atividade proporciona um ambiente para estudantes apresentarem suas pesquisas e resultados de pós-graduação de forma clara e impactante.*

Local: 8º Andar - Prédio 15





**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★



**14:30 - 17:30 | Jogos da Relações Internacionais**

*O evento "Jogos de Relações Internacionais" será uma emocionante atividade na qual os alunos poderão mergulhar no fascinante mundo das RI. Por meio de jogos, poderão exercitar a memória sobre características dos países, desempenhar papel ativo em negociações globais e trabalhar em equipe para solucionar problemas complexos, a exemplo da disputa nuclear.*

Local: 4º Andar da Biblioteca

**15:00 - 16:00 | Tour pelo Campus**

Local: Saguão - Prédio 1

**18:00 - 18:45 | Como Ler Artigos Científicos e Destruar meu Primeiro Trabalho Científico**

*A palestra aborda estratégias e dicas para auxiliar estudantes e pesquisadores na leitura e compreensão de artigos científicos.*

Local: Sala Google

**19:30 - 20:30 | Papo com Escritores**

*Professores-autores da casa serão convidados a participar com seus livros de um momento de conversa e apresentação de suas obras.*

4º Andar da Biblioteca

**19:00 - 22:00 | Maratona Hackathon Educcomp**

*Evento dedicado ao desenvolvimento de projetos inovadores para promover os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com foco no papel da educação.*

Local: SHARED BUSINESS + 907 E 908-15

**19:00 - 22:00 | Fórum de Pós-graduação Stricto Sensu**

*A atividade proporciona um ambiente para estudantes apresentarem suas pesquisas e resultados de pós-graduação de forma clara e impactante.*

Local: 8º Andar - Prédio 15

**19:00 - 21:45 | Feira de Carreiras**

*Evento de interação dos estudantes de graduação com empresas e entidades da região, permeado por pitch reverso das empresas.*

Local: Multicultural

**17:00 - 22:00 | Mostra de Iniciação Científica (comunicação oral)**

*É uma oportunidade de apresentar os resultados de pesquisa em um formato mais curto para uma plateia selecionada.*

Local: 8º Andar - Prédio 15

633



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle**



**19:00 - 21:00 | Avaliação Acadêmica: Conhecimentos em Foco**

*Palestra destinada aos acadêmicos da Universidade, principalmente aos alunos que farão o Exame Nacional de Desempenho do Estudante 2023 - ENADE. Evidenciaremos, através de diferentes tipos de questões, assuntos latentes a contemporaneidade, mostrando como tais discussões são apresentadas em avaliações destinadas a alunos no final da graduação. A atividade terá que ser transmitida aos polos (EaD).*

Local: Sala Google

**19:00 - 21:30 | Palco aberto: apresentações artísticas**

*Palco Cultura em Cena apresenta uma programação surpresa que envolve diversas expressões artísticas. Música, dança, teatro, comédia? Aguardem para saber mais em breve!*

Local: Palco Principal

**20:10 - 21:00 | Concurso de Cosplay ComicCon RS**

Local: Palco Principal

634

**Sexta-feira 27/10/2024**

**15:00 - 16:00 | Tour pelo Campus**

Local: Saguão - Prédio 1

**19:00 - 22:00 | Maratona Hackathon Educcomp**

*Evento dedicado ao desenvolvimento de projetos inovadores para promover os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com foco no papel da educação.*

Local: 4º Andar da Biblioteca

**19:00 - 22:00 | Direito à Diversidade**

*Promoção da discussão acerca da diversidade humana no panorama jurídico. Para tanto, serão tratados os temas mais sensíveis como gordofobia e capacitismo.*

Local: Auditório Bordô

**19:00 - 22:00 | Palestra Inteligência Artificial - ZH**

Local: Multicultural

**19:00 - 20:30 | Saúde mental (NÃO) é coisa de cinema**

*Será uma discussão sobre a saúde mental partindo da saúde mental de todos nós, de como a saúde mental é retratada, nos impacta e afeta a vida de famosos e por fim a saúde mental no cinema a partir de cenas de filmes.*

Local: Palco Principal



**SAPIENS**  
La Salle

UNIVERSIDADE  
**LaSalle**



**19:00-21:30 | Conecta Empreendedor (Feira de Negócios On-Line)**

O Conecta Empreendedor, uma feira de negócios online promovido pelo SINERGIA, Núcleo de Consultoria e Negócios da Universidade La Salle. Seu objetivo é divulgar produtos e serviços, além de criar uma rede de networking entre empreendedores da nossa Universidade, sejam iniciantes ou não. No Conecta Empreendedor, você terá acesso a salas online personalizadas, oferecendo a você, estudante empreendedor, a oportunidade de estabelecer conexões e promover seus produtos ou serviços dentro do meio acadêmico.

Inscreva-se!

Local: Coworking NAF/Sinergia

**Sábado 28/10/2024**

**09:00 - 13:00 | Final EduEmprèn Brasil 2023**

A "Final Eduemprèn 2023" se dedicará a avaliar os projetos desenvolvidos pelas escolas La Salle participantes do programa Eduemprèn neste ano.

On-line

635

**Eventos livres**

**08:00 - 22:00 | Rua da experiência**

Do dia 23 a 27/out

Local: Área Coberta Salão de Atos

**08:00 - 22:00 | Empodera On: Exposição de Produtos Artesanais e Alimentícios**

Do dia 23 a 27/out

Local: Área em Frente à Biblioteca

**08:00 - 22:00 | Jogos de Mesa**

Do dia 23 a 27/out

Local: Área em frente à Biblioteca

**Exposição de Memórias da Educação Lassalista**

Do dia 23 a 27/out

Local: Saguão - Prédio 1

**18:00 - 20:30 | Estação Doação e Cultura Solidária**

Do dia 23 a 27/out

Local: Pastoral



**SAPIENS**  
La Salle



UNIVERSIDADE  
**LaSalle** ★

**08:00 - 22:00 | Exposição de trabalhos científicos**

*Do dia 24 a 26/out*

Local: Ginásio Poliesportivo - Prédio 15

**08:00 - 22:00 | Escape Room Sensorial - Viva Magenta!**

*Do dia 24 a 27/out*

Local: Prédio 8

636

Relização



REALIZAÇÃO:



APOIO:



PATROCINADORES:

