

COLEÇÃO DIREITO EDUCATIVO EM PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Direito Educativo, Cultura e Sociedade

Formação humana, linguagens, tecnologias
e diversidades nos contextos educativos

Organizadores: Adilson Cristiano Habowski; Ludmilla Paniago Nogueira;
Neide Figueiredo de Souza; Máiri Daniele München



EDITORA
URI
FREDERICO WESTPHAL

COLEÇÃO DIREITO EDUCATIVO EM PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA:

Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares

VOLUME 2

**DIREITO EDUCATIVO,
CULTURA E SOCIEDADE**

**Formação humana, linguagens, tecnologias e
diversidade nos contextos educativos**

Coleção de resultados dos debates e investigações apresentados no
XI Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo
(CICNIDE 2025)



**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO

Marcelo Paulo Stracke

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico

Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo

Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Diretor Acadêmico

Carlos Augusto Fogliarini Lemos

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Julio Cesar Wincher Soares

Diretora Acadêmica

Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Renzo Thomas



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)

Arnaldo Nogaro (URI/FW)

Camila Aguilar Busatta (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cesar Riboli (URI/FW)

Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Eliane Cadoná (URI/FW)

Elisabete Cerutti (URI/FW)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFMS)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Jaqueline Moll (URI/FW)

Jordana Wruck Timm (URI/FW)

Juliane Claudia Piovesan (URI/FW)

Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFMS)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniassevi)

Marcia Dalla Nora (URI/FW)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marinês Aires (URI/FW)

Mauro José Gaglietti (Uniavan)

Noemi Boer (UFN)

Patricia Rodrigues Fortes (UFMS/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosane de Fátima Ferrari (URI/FW)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Silvia Regina Canan (URI/FW)

Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Adilson Cristiano Habowski
Ludmilla Paniago Nogueira
Neide Figueiredo de Souza
Máiri Daniele München

Organizadores

**DIREITO EDUCATIVO,
CULTURA E SOCIEDADE**

**Formação humana, linguagens, tecnologias e
diversidade nos contextos educativos**



Frederico Westphalen
2025



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Adilson Cristiano Habowski, Ludmilla Paniago Nogueira, Neide Figueiredo de Souza, Máiri Daniele München

Revisão Linguística: Responsabilidades dos(as) autores(as)

Revisão Metodológica: Responsabilidades dos(as) autores(as)

Capa/Arte: Editora URI – Frederico Westph

Diagramação: Editora URI – Frederico Westph

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela Biblioteca Central URI/FW

D635 Direito educativo, cultura e sociedade [recurso eletrônico] : formação humana, linguagens, tecnologias e diversidade nos contextos educativos / organizadores Adilson Cristiano Habowski ... [et al.]. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2025.
1 recurso online. 578 p. – (Coleção Direito Educativo em Perspectiva Contemporânea: Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares ; 2)

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-89066-84-2

DOI: 10.31512/9786589066842

1. Educação. 2. Direito educativo. 3. Contextos não escolares.
4. Linguagem. I. Habowski, Adilson Cristiano.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
MITIGANDO DESIGUALDADES SOCIAIS POR MEIO DO DIREITO EDUCATIVO: A LEI DA APRENDIZAGEM E A CONTINUIDADE EDUCACIONAL DOS JOVENS	13
Adriani Pereira; Laura Daiana Oliveira Silva	
OS SABERES MÉDICOS NO SÉCULO XIX: HISTÓRIA DE UMA ÁREA EM FORMAÇÃO	29
Ângelo Luís Ströher; Jordana Wruck Timm	
AS RELAÇÕES ENTRE O DIREITO EDUCATIVO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES	42
Cleiton Santos da Silva; Jaqueline Moll	
A CIDADE COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	52
Gladis Lorenzato Bertol; Jaqueline Moll	
LEITURA EM CENA – HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM: O PROTAGONISMO JUVENIL NA FORMAÇÃO LEITORA E HUMANA NA ESCOLA CASTRO ALVES	64
Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo; Cleusa Vicente Vargas	
A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REPENSANDO O HUMANO NA ESCOLA.....	74
Eliana Simões Sampaio Ramon; Jordana Wruck Timm	
EDUCAÇÃO HERMENÊUTICA COMO DIREITO EDUCATIVO NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA	87
Fernanda Carla Dias Vicenzi; Arnaldo Nogaro	
RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS E <i>BIOSOFIA</i> COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA	97
Gabrieli Schäffer; Claudionei Vicente Cassol	
O/A PROFESSOR/A E A ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO: ACOLHIDA, EQUIDADE E APRENDIZADO	109
Gracielly Keith de Souza Gil; Claudionei Vicente Cassol; Marines Aires	

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR SOBRE O DIREITO EDUCATIVO NO BRASIL.....	127
Ivanilde Viana de Sousa; Daniel Pulcherio Fensterseifer	
O DESAFIO DE SER PONTE: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CHAVE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS MIGRANTES	139
Leonei Braun; Adilson Cristiano Habowski; Jael Correa Correa	
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL COMO DERECHO HUMANO: UN DESAFÍO EDUCATIVO PARA LA PREVENCIÓN DEL EMBARAZO DE ADOLESCENTES EN CHIAPAS.....	153
Liseth Vázquez Pérez	
OS LIMITES DA LOMLOE A PARTIR DO HUMANISMO INTEGRAL E SOLIDÁRIO: FUNDAMENTOS PARA UM DIREITO EDUCATIVO CENTRADO NA PESSOA.....	164
Navarro Mazón; María Ángeles; González Alonso; Fernando Guevara Ingelmo; Raquel María	
A EDUCAÇÃO, O CONHECIMENTO E OS PARADIGMAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA	177
Maria de Jesus Dias; Adilson Cristiano Habowski	
EDUCAÇÃO COMO ATO LIBERTADOR: DIREITO EDUCATIVO E FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DE FREIRE E CASTELLS	187
Roseclé Oliveira dos Santos; Luís Mauro Costa Nunes	
ENSINO MÉDIO INTEGRAL E GESTÃO DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DA REDE ESTADUAL BAIANA	202
Tatiane Santana Cavalcante; Jaqueline Moll	
EL LENGUAJE NO VERBAL EN LA CRIMINOLOGÍA EDUCATIVA: ANÁLISIS, PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS COMUNICACIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÁNEO	216
Ana María Cufre	
COMPREENSÃO LITERÁRIA E ENSINO COLABORATIVO: MEDIAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM ALUNOS COM TEA	227
Carina de Moura Machado; Laís Veroneze Bisol	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM SURDEZ: REFLEXÕES SOBRE LIBRAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	237
Carine Mello da Silva; Ana Paula Teixeira Porto	

CONTOS EM CENA: A LITERATURA DE CONCEIÇÃO EVARISTO COMO PRÁTICA DE HUMANIZAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	251
Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo; Cleusa Vicente Vargas	
RELAÇÕES MEDIADAS POR TECNOLOGIAS: UMA ANÁLISE EM SALA DE AULA SOBRE COMUNICAÇÃO E AFETIVIDADE EM <i>QUERIDO JOHN</i> E A <i>NOVA CINDERELA</i>	261
Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo; Cleusa Vicente Vargas; Ana Paula Schaffazick Piaia	
ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES PARA ALFABETIZAR ESTUDANTES SURDOS.....	270
Gleison Fabian Rocha	
A CIDADE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: O CANTO CORAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E PERTENCIMENTOS.....	281
Jean Leandro Horas, Jaqueline Moll	
“MARIA” É MUITAS: A ESCRITA COMO REFÚGIO E REEXISTÊNCIA NA OBRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO	290
Maisa de Paula; Ana Paula Teixeira Porto	
MULHERES DE MACHADO: O TEATRO COMO ESTRATÉGIA PARA FOMENTAR O ACESSO À ARTE E À CULTURA NA ESCOLA	306
Rute Henrique da Silva Ferreira; Lúcia Regina Lucas da Rosa	
PODER, NEOLIBERALISMO E DESVALORIZAÇÃO: A DOCÊNCIA FEMININA NO SÉCULO XXI	317
Carolina Cruz de Oliveira; Laísa Veroneze Bisol	
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	328
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros; Eliane Cadoná	
ENTRE A CIDADE DAS DAMAS E A CIDADE DE DEUS: DIÁLOGO DE RESISTÊNCIA ENTRE PIZAN E SCOTUS	342
Luana Kunzler; Claudionei Vicente Cassol	
A PROTEÇÃO INTEGRAL NA PRÁTICA ESCOLAR: ENTRE O DISCURSO NORMATIVO E A REALIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES LGBTQIA+	353
Marciana Almeida Batista; Eliane Cadoná	

INFÂNCIA ROUBADA, ADOLESCÊNCIA SILENCIADA: UMA LEITURA PSICANALÍTICA DA CONSTITUIÇÃO DO DESEJO EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES GAYS.....	367
Marcos Rogério dos Santos Souza; Júlia Maria Marques Duarte	
EMPATIA COMO CAMINHO INCLUSIVO: GESTÃO UNIVERSITÁRIA E DOCENTES COM DEFICIÊNCIA	381
Mariana Pinkoski de Souza; Paulo Fossatti; Hildegard Susana Jung	
DAS PALAVRAS À AÇÃO: DIÁLOGOS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO GENERIFICADA POSSÍVEL	393
Sueli Junges; Eliane Cadoná	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITO EDUCATIVO: APROXIMAÇÕES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA ...	404
Vanessa Dal Canton; Luci Mary Duso Pacheco; Fernando González Alonso	
ENSINAR E APRENDER NA ERA DIGITAL: INOVAÇÃO, METODOLOGIAS ATIVAS E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	416
Alexandre da Silva; Michele Fröhlich Marquetto; Elisabete Cerutti	
PROFESSORES E ESTUDANTES NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UM DIÁLOGO COM O MARCO REFERENCIAL DA UNESCO	433
Eliara Maria Bandiera; Arnaldo Nogaro	
MATERIAL DE ABUSO SEXUAL INFANTIL (MASI) GERADO POR IA: RECOMENDACIONES PARA SU TIPIFICACIÓN Y APLICACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	446
Hugo F. Pérez Carretta	
OS MAIORES DESAFIOS ENCONTRADOS NA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO A TECNOLOGIA E O COTIDIANO PROFISSIONAL	453
Jaqueline Weiler Brock; Luana Teixeira Porto	
A ESCRITA COMO PROCESSO: O USO DA PLATAFORMA LETTRUS PARA DESENVOLVER A AUTORIA E A REESCRITA	463
Joao Batista Lemos da Silva Penha; Luana Teixeira Porto; Ricardo Luiz de Moura	
A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE CIBERCULTURA NA PERSPECTIVA INTEGRATIVA E TRANSDISCIPLINAR DO PROJETO DE VIDA PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	476
Judite Inês Schreiner Gauer; Elisabete Cerutti	

DIREITO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS DE INOVAÇÃO PROPORCIONANDO A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS	487
Kassiane Agostini; Elisabete Cerutti	
DA GARANTIA LEGAL À PRÁTICA CRIATIVA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NO DIREITO EDUCATIVO	498
Laís Waechter Telocken; Elisabete Cerutti	
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC): POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES MIGRANTES EM MATO GROSSO	509
Ricardo Luiz de Moura; Adilson Cristiano Habowski; Jael Correa Correa	
PROCESO DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS EN LA MODALIDAD A DISTANCIA.CASO: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, MÉXICO	522
Rodolfo Humberto Ramírez León; Octavio Grajales Castillejo; Wilder Álvarez Cisneros	
A EDUCAÇÃO INFANTIL, A ERA DIGITAL E A LEGISLAÇÃO: INTERSEÇÕES PARA PENSAR A PROTEÇÃO E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS.....	538
Samara Eduarda Primaz; Arnaldo Nogaró	
LEITURA E GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A FUÊNCIA LEITORA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	547
Santa Jesuíno de Faria; Ana Paula Teixeira Porto	
NOS RITMOS DA INFÂNCIA: O COTIDIANO, O ECA E A PEDAGOGIA DA CONEXÃO.....	561
Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida; Elisabete Cerutti	

APRESENTAÇÃO

Direito Educativo em Perspectiva Contemporânea: Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares

A Coleção *Direito Educativo em Perspectiva Contemporânea: Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares* nasce do compromisso acadêmico, científico e político de fortalecer o campo do Direito Educativo como espaço de produção de conhecimento, reflexão crítica e incidência social. Resultante dos debates e investigações apresentados no XI Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo (CICNIDE 2025), esta coletânea reúne produções que expressam a pluralidade de olhares, a diversidade de contextos e a complexidade dos desafios que atravessam a educação na contemporaneidade.

Em um cenário marcado por intensas transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas, o Direito Educativo afirma-se como um campo necessariamente interdisciplinar, que articula saberes jurídicos, pedagógicos, sociológicos, filosóficos e culturais. Mais do que um conjunto de normativas, o Direito Educativo constitui-se como prática social, como instrumento de garantia de direitos e como horizonte ético-político comprometido com a dignidade humana, a equidade e a justiça social.

A presente coleção organiza-se em três volumes, que, embora distintos em seus focos temáticos, dialogam entre si de forma orgânica, compondo um mosaico analítico que evidencia as múltiplas dimensões do direito à educação.

O Livro 1 – *Direito Educativo nos Espaços Escolares: saberes docentes, práticas pedagógicas e desafios da educação institucional*, reúne estudos que se debruçam sobre os contextos escolares, abordando as relações entre normativas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas. Estruturado a partir dos Eixos 1 (Direito Educativo em Contextos Escolares), 3 (Direito Educativo e Saberes da Docência) e 4 (Direito Educativo e Práticas Pedagógicas), o volume evidencia a escola como espaço privilegiado de materialização — e, ao mesmo tempo, de tensionamento — do direito à educação. As pesquisas aqui reunidas problematizam as condições concretas de funcionamento das instituições educativas, as identidades docentes em construção e as práticas pedagógicas como mediações fundamentais para a efetivação de direitos.

O Livro 2 – *Direito Educativo, Cultura e Sociedade: formação humana, linguagens, tecnologias e diversidade nos contextos educativos*, amplia o olhar para além da escola, articulando os processos educativos em contextos não escolares com as dimensões da cultura, da linguagem, das tecnologias e das múltiplas categorias sociais. Reunindo os Eixos 2 (Direito Educativo em Contextos Não Escolares), 5 (Direito Educativo e Formação Humana), 9 (Direito Educativo, Linguagem e Cultura), 10 (Direito Educativo e Categorias Sociais) e 11 (Direito Educativo e Tecnologias), este volume evidencia que o direito à educação se constrói em diferentes territórios e experiências formativas. Ao abordar temas como diversidade, inclusão, identidades, mediações tecnológicas e práticas culturais, os estudos reafirmam a educação como processo amplo, contínuo e profundamente atravessado pelas relações sociais.

O Livro 3 – *Direito Educativo, Direitos Humanos e Estado: políticas públicas, garantias sociais e justiça educacional*, por sua vez, concentra-se nas dimensões estruturais e institucionais do direito à educação, analisando as relações entre Estado, políticas públicas e direitos humanos. Organizado a partir dos Eixos 6 (Direito Educativo e Direitos Humanos) e 7 (Direito Educativo e Políticas Públicas), o volume problematiza os marcos legais, as estratégias de implementação e os desafios da garantia do direito à educação em contextos marcados por desigualdades históricas e estruturais. As pesquisas destacam a centralidade das políticas públicas na promoção da justiça educacional e evidenciam as tensões entre normativas, financiamento, gestão e efetivação dos direitos.

Tomados em conjunto, os três volumes desta coleção evidenciam que o Direito Educativo se configura como um campo em permanente construção, que se materializa na intersecção entre práticas pedagógicas, processos formativos, contextos socioculturais e estruturas político-institucionais. A articulação entre escola, sociedade e Estado revela que a efetivação do direito à educação exige ações integradas, comprometidas com a superação das desigualdades e com a promoção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

As produções aqui reunidas também reafirmam o papel da pesquisa como prática social transformadora. Ao problematizar realidades, tensionar discursos hegemônicos e propor alternativas, as autoras e os autores contribuem para a construção de novos horizontes educativos, nos quais o direito à educação não seja apenas um princípio normativo, mas uma experiência concreta e vivida por todos os sujeitos.

Nesse sentido, a coleção se constitui não apenas como registro das produções apresentadas no CICNIDE 2025, mas como um convite à continuidade do diálogo, à ampliação das investigações e ao fortalecimento de redes acadêmicas comprometidas com a

justiça educacional. Trata-se de uma obra que busca incidir sobre práticas, políticas e concepções, contribuindo para a construção de uma educação que reconheça as diferenças, valorize os sujeitos e promova a emancipação humana.

Ao inaugurar e consolidar esta coleção, reafirma-se a urgência de pensar o Direito Educativo em sua complexidade, reconhecendo que sua efetivação depende do entrelaçamento entre normativas, práticas e sujeitos. Que os estudos aqui apresentados inspirem novas pesquisas, qualifiquem práticas educativas e fortaleçam o compromisso coletivo com uma educação pública, democrática, inclusiva e de qualidade social.

Luci Mary Duso Pacheco

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação

PPGEDU – URI/FW

Organizadora geral do evento CICNIDE 2025

MITIGANDO DESIGUALDADES SOCIAIS POR MEIO DO DIREITO EDUCATIVO: A LEI DA APRENDIZAGEM E A CONTINUIDADE EDUCACIONAL DOS JOVENS

Adriani Pereira¹
Laura Daiana Oliveira Silva²

Eixo Temático: Direito Educativo em Contextos Não Escolares

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a conexão entre o direito humano à educação e a Lei nº 10.097/00 (Lei da Aprendizagem), e verificar se ela contribui para a continuidade dos estudos e acesso ao trabalho formal como jovem aprendiz, a fim de mitigar as desigualdades sociais. Conforme dados do IBGE e reportagens estatais, os jovens negros são os mais prejudicados pela falta de oportunidades no campo da educação e do trabalho, de forma que a situação socioeconômica juvenil é determinante para seu acesso a direitos humanos básicos. A metodologia se deu por meio de pesquisa de caráter exploratório com uso de pesquisa bibliográfica e documental, cujo resultado evidencia um descompasso entre o potencial de vagas e as contratações de jovens aprendizes, o que indica limitações da capacidade transformadora da política pública. Conclui-se que há um hiato entre a previsão legal ao direito à educação e sua concretização, cujas razões devem ser exploradas em investigações futuras para identificar a falha na política pública prevista na Lei da Aprendizagem, a fim de aperfeiçoá-la para que ela cumpra sua função social de mitigação das desigualdades.

Palavras-chave: Lei da Aprendizagem; Continuidade Educacional; Mitigação de Desigualdades; Direito Educativo.

MITIGAR LAS DESIGUALDADES SOCIALES A TRAVÉS DEL DERECHO EDUCATIVO: LA LEY DE APRENDIZAJE Y LA CONTINUIDAD EDUCATIVA DE LOS JÓVENES

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo comprender la conexión entre el derecho humano a la educación y la Ley N.º 10.097/00 (Ley de Aprendizaje), y verificar si esta contribuye a la continuidad de los estudios y al acceso al empleo formal como joven aprendiz, a fin de mitigar las desigualdades sociales. Conforme a datos del IBGE e informes estatales, la juventud negra es la más perjudicada por la falta de oportunidades en los ámbitos educativo y

¹ Doutoranda em educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (campus de Cascavel/PR). Bacharel em administração, licenciada em sociologia, filosofia e pedagogia e bacharelanda em filosofia. Professora universitária desde 2001, atuando como professora de jovens aprendizes no período de 2022 a 2025. E-mail: prof.adrianipereira@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (campus de Cascavel/PR). Advogada criminalista, bacharelanda em história. E-mail: laura.daiana@hotmail.com

laboral, de modo que la situación socioeconómica juvenil resulta determinante para su acceso a los derechos humanos fundamentales. La metodología se basó en una investigación de carácter exploratorio mediante el uso de revisión bibliográfica y documental, cuyo resultado evidencia un desfase entre el potencial de plazas y las contrataciones efectivas de jóvenes aprendices, lo que indica limitaciones en la capacidad transformadora de la política pública. Se concluye que existe un hiato entre la previsión legal del derecho a la educación y su materialización (o concreción), cuyas razones deben explorarse en futuras investigaciones para identificar la falla en la política pública prevista en la Ley de Aprendizaje, con el objetivo de perfeccionarla para que cumpla su función social de mitigación de las desigualdades.

Palabras Clave: Ley de Aprendizaje; Continuidad Educativa; Mitigación de las Desigualdades; Derecho Educativo.

Introdução

Nosso país é um retrato a céu aberto das desigualdades sociais. Para onde quer que se direcione o olhar, vê-se, de uma forma ou de outra, escancarada ou velada essas desigualdades. Pesquisas apontam que a maioria dos desassistidos tem raça e gênero: são pretos e mulheres. O IBGE (2023a), sobre a pesquisa de autodeclaração de raça e cor, realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua realizada em 2022, apresenta que 42,8% dos entrevistados se declararam brancos enquanto 55,9% estão entre os pardos e pretos, divididos em 45,3% de pardos e 10,6% de pretos. Fica evidente que a maioria da população brasileira não é branca.

Um fator interessante é que de 2012 para 2022 diminuiu o percentual de autodeclaração de pessoa branca (de 46,3% para 42,8%) e aumentou o percentual de autodeclaração de pretos (de 7,4% para 10,6%), já a autodeclaração de pardos teve uma leve queda (45,6% para 45,3%). O IBGE também traz dados das grandes regiões, entre elas o Sul do Brasil. Nesta grande região, onde há a maior concentração de autodeclaração de brancos, também se percebe o mesmo fenômeno em relação ao contexto nacional, porém, com dados ainda mais contrastantes.

Em 2012, 78,8% da população do Sul se autodeclarava branca, passando para 72,8% em 2022, uma queda maior do que a nacional. No Brasil, a autodeclaração de pessoal branca caiu 3,5% nos últimos 10 anos, enquanto no Sul a queda foi de 6%. Na autodeclaração de pessoa preta, passou de 3,9% para 5,4%. Mesmo apresentando um aumento, 1,5%, ficou abaixo dos 3,2% da média nacional. Já para os pardos no Sul, saiu de 16,7% para 20,9%, um aumento de 4,2% em contraste com a queda apresentada a nível nacional que foi de menos 0,3%. Esse é o retrato da cor do nosso país. Esses dados são basilares para podermos entender

o perfil socioetário na nossa população e os reflexos que no âmbito da educação e trabalho.

Ao analisarmos o abandono escolar, 18% da população jovem entre 14 e 29 anos, não completaram o ensino médio em consequência do abandono ou porque nem chegaram a frequentar a escola, isso perfaz um total de 52 milhões de pessoas. O que chama ainda mais a atenção para esse quesito em particular, foram as respostas dadas por esses jovens ao serem questionados pelo motivo que os levaram ao abandono dos estudos, o principal fator, tanto para mulheres como para homens, foi a necessidade de trabalhar.

Complementando essas informações referentes a educação, Gomes e Ferreira (2023) trazem dados comparativos entre a população branca, pardos e pretos na faixa etária de 18 a 24 anos. 36,7% da população branca nessa faixa etária estava estudando, enquanto pardos e pretos que frequentavam a escola perfazia 26,2%, uma diferença de 10,5%. Entre aqueles que estavam cursando uma graduação, na população branca era de 29,2% e nos jovens pardos ou pretos o índice cai para 15,3%, uma diferença ainda maior, 13,9%.

Trazemos para nosso estudo, três reportagem do Correio Braziliense que nos ajudam a visulizar esse problemática. Martins e Oliveria (2019) chamavam a atenção que os cargos com menor remuneração no mercado de trabalho eram ocupados por negros. Em 2022, o jornal aludia que os jovens negros têm um acesso menor ao mercado de trabalho ressaltando que tanto a contratação, quanto a remuneração variam de acordo com a raça. E recentemente, Ghazali (2025) comenta que quase 41% das jovens negras no Brasil, acabam trabalhando na informalidade, escancarando as desigualdades estruturais em nosso país. Essas três reportagens demonstram que o problema não foi resolvido e que permanece ao longo do tempo.

Temos ciência de que o jovem periférico e negro é o que mais sofre para manutenção de seus estudo e entrada no mercado formal de trabalho. E essa triste realidade é confrontada com o relatório do IBGE (2023b, n. p.) sobre educação onde podemos ver a beleza de um texto, mas que mais se parece com uma quimera, pois lê-se

O acesso à Educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza, criminalidade e ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população.

A desconexão entre o que deveria ser e o que realmente é, nos faz pensar sobre as desigualdades enraizada em nossa sociedade e o desalento em relação a pobreza e sua relação com a educação e o emprego. Connell (1995) enfatiza que não há um tipo único de pobreza,

em diferentes nichos e faixas etárias se percebe o que chamou de uma espécie de subcultura da pobreza. Chama a atenção para um ciclo entre a pobreza, subempregos e educação. Ressalta que para a classe trabalhadora, a educação se transformou na ponte para um futuro melhor. Se comparado o pensamento do autor com os dados do IBGE (2023b), onde a população jovem abandonou os estudos para trabalhar, esse ciclo se evidencia.

Ao analisarmos esses dados, fomos impulsionadas a discutir sobre essa problemática ainda tão presente em nosso país, de forma que pudéssemos colaborar para uma discussão de como essas mazelas poderiam ser mitigadas e nos deparamos com a Lei da Aprendizagem, como uma das possibilidades contributivas. Gil (2017) comenta que a base para início de uma pesquisa se dá por alguma indagação ou algum problema de acordo com as necessidades e experiências subjetivas e até mesmo cotidianas em sociedade que se queria compreender. Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo discutir as relações entre o direito humano à educação e a Lei 10.097/00 - Lei da Aprendizagem, e se ela contribui para a continuidade dos estudos da população jovem para mitigar as desigualdades sociais no cenário educacional e social brasileiro.

Para tanto, a pesquisa foi de caráter exploratório, que de acordo com Ruiz (1996), tem por objetivo auxiliar a compreensão do problema encarado pelo pesquisador ou para a obtenção de informações adicionais. A pesquisa foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa documental que para Lakatos e Marconi (1982), é descrita como todo e qualquer material descrito que pode ser utilizado como fontes de informação para a pesquisa e que ainda não tenham sido tratados cientificamente. Para essa parte da pesquisa, foram analisados dados de diversos órgãos governamentais, assim como Leis e Decretos relativos à temática do estudo.

Direitos Humanos e a Educação

Dentre as diversas correntes jurídicas advindas ao fim da Segunda Guerra Mundial, passou-se a observar os preceitos fundamentais dos Direitos Humanos. Sob a égide da garantia dos direitos humanos a todas as pessoas, a Organização das Nações Unidas (ONU) juntamente de outros organismos internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), desenvolveu diversos documentos que buscam assegurar os direitos humanos e por conseguinte, a dignidade da pessoa humana.

Dentre as mais de vinte diretrizes concebidas por esses organismos, destacam-se,

para fins dessa investigação, a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1960), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (OEA, 1969), e a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF Brasil, 2025), o qual foi alvo de diversos protocolos adicionais com relação a situações de especial vulnerabilidade infantil.

O Estado brasileiro ratificou esses e outros diversos tratados internacionais em matéria de direitos humanos, os quais adentram à normativa nacional com *status* de emenda constitucional. No Brasil, os direitos humanos foram consagrados pela Constituição Federal de 1988, sobretudo em seus artigos 5º e 6º, sendo garantias de cunho universal e derivam do fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana (BRASIL, 1988).

Segundo o Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal (1988), a educação é direito de todos e incumbência do Estado e da família, e “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” (artigo 205).

No mesmo sentido é a orientação da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960), ratificada pelo Brasil pelo Decreto Legislativo 40/1967. O artigo V dessa Convenção enuncia que os Estados Partes se responsabilizam em “tomar todas as medidas necessárias para assegurar a aplicação dos princípios”.

Portanto, o documento determina que “discriminação” se entende como qualquer forma de exclusão, diferenciação ou limitação por motivos de raça, sexo, idioma, religião ou opiniões, ou condições socioeconômicas, razão pela qual o Estado deve tomar medidas legislativas para coibir a discriminação na admissão dos estudantes, garantindo também a igualdade entre nacionais e estrangeiros, devendo o poder público basear-se somente no mérito e nas necessidades (UNESCO, 1960).

A Convenção Americana sobre Direitos Humanos, também chamada de Pacto de São José da Costa Rica, entrou no ordenamento jurídico pátrio por intermédio do Decreto nº 678/1992, e determina que não poderá haver discriminação de nenhuma natureza, cujo ponto 2 do Artigo 1º dispõe que “para os efeitos dessa Convenção, pessoa é todo ser humano”. Dentre os direitos protegidos pela Convenção encontram-se o direito à vida, integridade, liberdade pessoal, liberdade de consciência e religião, liberdade de pensamento e expressão, entre outros (OEA, 1969).

O direito à educação também é defendido pela Convenção (art. 26, OEA, 1969), segundo a qual, os Estados devem providenciar a efetivação de direitos decorrentes de normas

sobre educação, ciência e cultura. Nota-se, portanto, que tanto a Organização dos Estados Americanos quanto o Estado brasileiro concordam no aspecto obrigacional estatal com respeito à educação.

No afã de consolidar a responsabilidade do Estado com a educação, o artigo 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança ((UNICEF Brasil, 2025)) ordena que o Estado garanta a obrigatoriedade do ensino primário, o qual deve ser gratuito, além de estimular e disponibilizar o ensino secundário, a frequência regular, com assistência financeira se for necessário para reduzir os índices de evasão escolar, e tornar o ensino superior acessível. É importante ponderar que, para os fins da Convenção sobre os Direitos da Criança, o termo “criança” se aplica a toda pessoa menor de 18 anos de idade.

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi ratificada pelo Brasil pelo Decreto nº 99.710/1990, e dispõe que toda educação deve se basear na dignidade humana da criança para eliminação da desinformação e analfabetismo, concedendo acesso ao conhecimento científico, sobretudo com relação às necessidades dos países em desenvolvimento. O escopo da educação é que a criança desenvolva a personalidade, aptidões física e mental, o respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente, à sua nação e cultura, habilitando-a à convivência social de forma responsável ((UNICEF Brasil, 2025)).

Em que pese ser dever da família proporcionar a educação moral e religiosa, é ônus do Estado providenciar que as crianças recebam educação formal e formação profissional. Por isso, deve-se proteger a criança de quaisquer trabalhos perigosos ou passíveis de interferência em sua educação ((UNICEF Brasil, 2025)).

Implica dizer que a educação é direito humano fundamental, consagrado constitucionalmente e amparado internacionalmente por diversos organismos, não podendo ser alvo de retrocessos ou limitações, ao passo que se trata de direito público subjetivo e de aplicabilidade imediata. Isto é, o cidadão pode – e deve – exigir que o Estado cumpra seu dever sem necessidade de legislação intermediária que o regule, e caso o Estado se omita na prestação educacional, pode o indivíduo ingressar na via judicial para concretizá-la.

Sobre os direitos humanos e a educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu em 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) orienta que a educação é “uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos”, cuja cultura é fundamento para a mudança social razão pela qual a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos. O documento reconhece as desigualdades estruturais presentes no Brasil, sobretudo com relação a cor, gênero e condições socioeconômicas, as quais tendem a se manifestar também no campo educacional,

o que torna imprescindível a educação em direitos humanos para fins de promoção do respeito mútuo e alteridade.

A educação em direitos humanos também revela extrema importância na medida que a aprendizagem deve se pautar nos direitos fundamentais historicamente reconhecidos, para evitar que a formação se limite às demandas mercadológicas sem emancipação. Nesse sentido, a aprendizagem deve se apresentar como uma ferramenta de promoção de igualdade, cidadania, diversidade e convivência social, pautada nos princípios da Educação em Direitos Humanos, quer sejam: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade, e a sustentabilidade socioambiental (art. 3º, DNEDH, 2012).

Nesse cenário, tem-se que o direito à educação é garantido formal e juridicamente como integrante dos direitos humanos, mas negligenciado à juventude negra, periférica e em situação de vulnerabilidade. Razão pela qual faz-se mister a interconexão de políticas de cunho inclusivo e educacional para concretização desse direito que não esgota no acesso à escola, mas envolve também trabalho digno que permita a continuidade dos estudos.

O trabalho digno como direito social e como mitigador das desigualdades sociais e o papel do Estado como seu fomentador

Albuquerque (2023) apresenta dados levantados em um diagnóstico realizado pela Subsecretaria de Estatísticas e Estudos do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego, que jovens na faixa etária de 14 a 24 anos perfazem 17% da população brasileira. Destes, 5,2 milhões estão desempregados, correspondentes a 55% da população em situação de desemprego.

A pesquisa segue apresentando que da população jovem desempregada, 52% são mulheres e 66% são pretos ou pardos. E aqueles que ficaram conhecidos como geração nem-nem (nem estudam e nem trabalham), perfazem um total de 7,1 milhões dentre estes, 60% são de mulheres, sendo que a maioria (não relata o percentual exato) tem filhos pequenos (não relata a idade ou faixa etária), e 68% são pretos ou pardos.

Sobre a questão racial Gonzales e Hasenbalg (1982, p. 89-90), já mencionavam que a distribuição das pessoas na hierarquia social tinha a raça como um dos critérios mais importantes. “Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da

estrutura da classe e dimensões distributivas da estratificação social.” Outro fator relevante nas desigualdades raciais está ligado à educação, ao sistema educacional em si e as oportunidades de acesso à educação, onde essa desigualdade acaba se tornando maior ainda se considerados os níveis de educação mais altos.

Com relação ao trabalho, já havia à época uma concentração desproporcional de pretos e pardos em atividades agrícolas, construção civil e prestação de serviços, ou seja, ocupações que não precisariam de uma maior qualificação e conseqüentemente de um menor salário. Essas desigualdades de raça, entre brancos e não-brancos, acabam por acirrar ainda mais as disparidades na distribuição de renda.

Ainda no mesmo artigo, Albuquerque (2023) refere-se a uma outra pesquisa realizada pelo CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola no primeiro trimestre de 2023. A pesquisa revela que entre os jovens que não concluíram o ensino médio e estavam empregados 23% eram mulheres e 37% homens, entre os desempregados esse percentual aumenta para respectivamente 38% e 46%.

Esses dados iniciais demonstram a necessidade de se intensificar as pesquisas sobre o papel do Estado e suas políticas públicas para o desenvolvimento social enquanto mitigador das desigualdades sociais e o quanto as políticas sociais implantadas até aqui, estão cumprindo seu papel nessa direção. Os números apresentados são desconcertantes para serem desconsiderados. Algo pode e deve ser feito para que esses jovens possam ter oportunidades no mercado formal de trabalho e, dessa forma, impactar positivamente a si mesmos e ao seu entorno.

Sobre as desigualdades sociais Chomsky (2002), comenta que não há dúvidas de que as doutrinas neoliberais impactam negativamente tanto a saúde quanto a educação debilitando-as, reduzindo a parcela do trabalho na distribuição de renda, isso quando não é o fomentador do aumento da taxa de desemprego.

Outro fator vigente que deve ser desconstruído é a persistente fala da meritocracia. De acordo com Sandel (2020, p.186), a meritocracia leva à deterioração da dignidade do trabalho, onde os trabalhos menos valorizados pelo mercado, são colocados com menor potencial de contribuição para o bem comum, sendo “menos dignos de reconhecimento social e estima.” Esta forma de pensamento tenta legitimar as recompensas para uns em detrimento de outros, só faz aumentar ainda mais as desigualdades sociais dela decorrentes. “[...] é um equívoco pressupor que o valor de mercado deste ou daquele emprego é a medida de sua contribuição para o bem comum.” (p. 187)

Ainda sobre o desemprego e a correlação com a educação, as palavras de Machado

(2001, p. 18), se fazem incomodamente pertinentes pois

Em todas as análises sobre a crise do desemprego, no entanto, de uma forma ou de outra, a componente educacional se sobressai. Quer o foco das atenções esteja na necessidade de uma formação para o trabalho, quer esteja na construção e na irradiação progressiva de novas concepções sobre o trabalho e o lazer, quer esteja na germinação de novos projetos ou valores, a dimensão educacional da questão apresenta-se com nitidez.

As palavras do autor supracitado fazem questionar a educação profissional no Brasil e analisá-la de uma forma crítica e reflexiva. Em um contexto histórico, a criação do Instituto da Aprendizagem Profissional, foi decorrente da Lei nº 10.097/00, conhecida como Lei do Jovem Aprendiz, que fomentou o ingresso de adolescentes e jovens no mercado de trabalho de forma protegida e qualificada, tornando-se o eixo fundamental dessa política pública.

Esta, por sua vez, assegura aos jovens com idade superior a catorze e até vinte e quatro anos, assim como às pessoas com deficiência sem o limitante da idade, um contrato formal de trabalho com acordo especial e prazo máximo determinado de vinte e quatro meses. O jovem podem ter quantos contratos forem possíveis em empresas diferente até completar a idade máxima estabelecida, porém, para participar deverá por sua vez estar regularmente matriculado em unidade de ensino ou já ter terminado o ensino médio. (BRASIL, 2023).

A Lei da Aprendizagem encontra amparo na CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas, em seu artigo 429 que decreta que os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a ter entre cinco e quinze por cento de seus trabalhadores, de aprendizes em funções que demandem formação profissional. Exceto as micro e pequenas empresas que podem ter aprendizes de forma voluntárias. O limite não se aplica, no entanto, quando o empregador for entidade sem fins lucrativos e cujo objetivo for a educação profissional. Ficando a critério da Auditoria Fiscal do Trabalho a atribuição de verificação de seu cumprimento (BRASIL, 2017).

A referida Lei trouxe significativo avanço, e no Decreto 11.479/2023, em seu Art. 53, § 2 comenta sobre a priorização de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social, como pode ser visto em seus incisos:

- I - adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas;
- II - jovens em cumprimento de pena no sistema prisional;
- III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda;
- IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional;
- V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil;

- VI - jovens e adolescentes com deficiência;
- VII - jovens e adolescentes matriculados em instituição de ensino da rede pública, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, incluída a modalidade de educação de jovens e adultos; e
- VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído em instituição de ensino da rede pública.” (BRASIL, 2023)

Para entendermos a Lei da Aprendizagem na prática, fomos buscar dados no Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Encontramos um arquivo disponibilizado no que apresenta todos os municípios por Unidade Federativa e o potencial de cotas de aprendizes. Em nota de esclarecimento sobre as tabelas, Brasil (2023) comenta que as informações apresentadas foram extraídas de dados fornecidos pelas empresas no eSocial³ de acordo com a competência indicada, sendo detalhadas por segmento econômico. Ressalta, porém, que as informações sobre o número efetivo de aprendizes contratados são gerenciadas pela Subsecretaria de Políticas Públicas de Trabalho, não estando presentes nas tabelas mencionadas.

É interessante verificar que o próprio MTE (2025, n. p.) assevera que

Os resultados nas inserções de aprendizes nos estados afetam outros projetos e outras políticas públicas de âmbito federal, como é o caso do combate ao trabalho infantil ou da promoção de trabalho decente. Destacando-se assim a importância da fiscalização de inserção de aprendizes no mundo do trabalho.

Tendo em mente a citação dada pelo próprio MTE sobre a importância da fiscalização, apresentamos os resultados da pesquisa.

Resultados

Para nosso estudo, nos concentramos nos dados do Estado do Paraná, para tanto foram somados os dados apresentados de todos os municípios paranaenses. Os dados demonstram que o Paraná possui um potencial de 75.562 cotas de aprendizagem, distribuídas nos setores econômicos: 17.344 no comércio, 22.277 nos serviços, 26.874 na indústria, 2.904 na agricultura e 5.410 no setor de transportes. (BRASIL, 2025a).

Contudo, em pesquisas nos sites de órgão e agências do estado paranaense, não foram encontrados dados atualizados para que pudéssemos comparar entre o potencial de cotas e seu respectivo preenchimento. O que encontramos foram dados referentes a 2021 na

³ Sistema informatizado criado por meio do Decreto nº 8373/2014 que instituiu o Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas (eSocial). Através do qual os empregadores deverão comunicar ao Governo, de forma unificada, todas as informações relacionadas aos trabalhadores.

Agência Estadual de Notícias (2023), do Estado do Paraná. A matéria menciona um crescimento de 35% de aprendizes no mercado de trabalho no Paraná no período de 2016 a 2021, registrando um número de 31,7 mil aprendizes contratados.

Já o IPARDES (2024) apresenta dados obtidos pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho, sobre a contratação de aprendizes entre 2018 a 2022, alegando um aumento 17,5% no período. Em comparação dos dados, é difícil saber qual o aumento real, já que os períodos de análise não são os mesmos, porém, podemos afirmar que houve crescimento. Já o MTE aponta que a contratação de jovens aprendizes cresceu 11,24% em 2024. (BRASIL, 2025b).

Mesmo não tendo os dados disponibilizados pelas agências paranaenses atualizados, podemos inferir que há uma diferença considerável entre o potencial de cotas apresentado pelo MTE, que é de mais de 75.562 mil e os dados encontrados, todavia não há como precisar o tamanho dessa diferença.

Entender esses dados é de suma importância para compreendermos o potencial que há para a contribuição da Lei da Aprendizagem como uma protagonista nas possibilidades de enfrentamento das questões raciais e de desigualdade social, já que como aprendizes não há – ou não deveria haver – exigências que poderiam barrar esses jovens no mercado de trabalho, possibilitando a continuidade dos seus estudos e contribuir, mesmo que modicamente, com suas famílias. Mas o principal é que ao iniciarem sua jornada profissional como aprendizes, há uma possibilidade maior de se desenvolver e crescer profissionalmente, auxiliando-os a quebrar o ciclo de pobreza.

Conclusão

Apesar de o direito à educação ser universal e reconhecido constitucionalmente e no plano internacional, os dados apresentados denotam que a concretização desse direito fundamental se condiciona à realidade socioeconômica da juventude brasileira. Tal condicionante demonstra a continuidade de desigualdades estruturais tanto sociais quanto raciais e de gênero, visto que a realidade do indivíduo impõe que ele abandone a escola para garantir o sustento e de sua família.

Longe de ser um desvio, a perpetuação da exclusão social e do ciclo da pobreza é mecanismo estrutural fundamentalmente ligado ao cenário capitalista vigente, o que não impede a implementação de políticas sociais que mitiguem os danos causados pelo capital,

sobretudo na questão laboral e educacional, indispensáveis também para a manutenção da lógica hegemônica.

Por isso, a articulação de políticas públicas é imprescindível para a escolarização e o trabalho digno da juventude periférica, sujeito de direitos humanos – dentre eles, a própria educação e dignidade humana – em vez de depositário de força de trabalho precarizada. Nesse quesito, a Lei da Aprendizagem aparece como importante ferramenta para mitigação das desigualdades na medida em que possibilita o ingresso no trabalho enquanto reduz a evasão escolar.

Os dados sugerem um hiato entre a quantidade de vagas potenciais para jovens aprendizes e a quantidade de jovens efetivamente contratados, o que evidencia que a política pública não está sendo executada de forma satisfatória. Em que pese as pesquisas revelem o aumento percentual de jovens aprendizes contratados, nota-se um uma lacuna entre o número total de vagas e as preenchidas.

A negativa de oportunidades educacionais e laborais aos jovens, principalmente à juventude negra periférica reafirma a manutenção das desigualdades estruturais da lógica do capital, de modo que as políticas públicas – apesar de não romper com a hegemonia mercadológica e a precarização do trabalho – despontam como fissuras dessas mazelas sociais. Deve-se buscar a formação educacional do jovem integrando-o ao trabalho, sem que ele tenha que escolher entre uma coisa e outra, visto que os índices de evasão escolar já denunciam que a escolha tende a ser pelo trabalho para fins de subsistência.

A Lei de Aprendizagem é subutilizada na medida em que há uma lacuna entre a quantidade expressiva de vagas abertas no Paraná e sua ocupação por jovens aprendizes contratados. Ou seja, a política ainda está distante de atingir seu potencial. Implica dizer que a lei não garante, na prática, que a população jovem das classes subalternas do país tenha acesso à educação e ao trabalho digno.

Rememora-se que o Estado tem o dever de responsabilidade e transparência das políticas públicas, o que implica no monitoramento do desempenho de sua execução. A dificuldade de obtenção de dados atuais e comparáveis entre as vagas disponíveis e ocupadas por jovens aprendizes implica não somente em limitação metodológica do presente trabalho, pois demonstram a desídia do poder público em disponibilizar as informações essenciais a respeito da aprendizagem profissional.

Lança-se, portanto, relevantes questionamentos: se há um potencial tão grande de vagas para jovem aprendiz no Paraná, por que elas não estão sendo ocupadas? Onde a cadeia de responsabilidade é rompida, que leva à fragmentação da política da Lei de Aprendizagem?

Portanto, longe de ser uma pesquisa acabada, demonstra-se a necessidade de estudos que explicitem as razões desse hiato entre o oferecimento de vagas e seu respectivo preenchimento. Impõe-se o desafio de identificar a falha na execução da política pública, e repará-la para que alcance seu potencial transformador, a fim de que a letra morta da lei não se torne um mecanismo vivo de manutenção das desigualdades.

Referências

AEN. Cresce o número de aprendizes no mercado de trabalho do Paraná, aponta Iparades. **Secretaria de Comunicação do Governo do Estado do Paraná**. Agência Estadual de Notícias. Curitiba, 28 de abr. de 2023. Disponível em <[https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Cresce-o-numero-de-aprendizes-no-mercado-de-trabalho-do-Parana-aponta-](https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Cresce-o-numero-de-aprendizes-no-mercado-de-trabalho-do-Parana-aponta-Iparades#:~:text=Segundo%20dados%20do%20Minist%C3%A9rio%20do,mil%20em%202021%20no%20Paran%C3%A1)

Iparades#:~:text=Segundo%20dados%20do%20Minist%C3%A9rio%20do,mil%20em%202021%20no%20Paran%C3%A1>. Acesso em: 28 out. 2025.

ALBUQUERQUE, Flávia. Pesquisa mostra 5,2 milhões de jovens entre 14 e 24 anos sem emprego: entre os desempregados, 52% são mulheres e 66% são pretos e pardos. Brasília: **Empresa Brasil de Comunicação**, 26 maio 2023. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-05/pesquisa-mostra-52-milhoes-de-jovens-entre-14-e-24-anos-sem-emprego>> . Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 mai. 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>> Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Consolidação das leis do trabalho – CLT e normas correlatas**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf>. Acessado em: 15 out. 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 11.479**, DE 6 DE ABRIL DE 2023. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11479.htm>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Esclarecimentos sobre os dados de potencial de cota de aprendizes**. Ministério do Trabalho e do Emprego. Brasília, 2020. Disponível <<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/fiscalizacao-do-trabalho/nota-metodologica.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **LEI Nº 10.097**, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Disponível em

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm>. Acessado em: 01 out. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Inserção de Aprendiz**. Brasília, 2020. Atualizado em 09 out. 2025a. Disponível <<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/areas-de-atuacao/insercao-de-aprendiz>>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Número de jovens aprendizes contratados em 2024 cresce 11,91%**: dados são do Ministério do Trabalho e Emprego, que monitora o cumprimento da Lei da Aprendizagem. 10 jan. 2025b. Disponível em: <<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2025/janeiro/numero-de-jovens-aprendizes-contratados-em-2024-cresce-11-91>>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Potencial de cota de aprendizes por UF**. Brasília, 2020. Atualizado em 06/04/2023b 12h42. Disponível em <<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/areas-de-atuacao/potencial-por-uf-03-2023.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRAZ, Marcelo. Democracia, desigualdades e políticas públicas: Brasil e Europa. *In* TEIXEIRA, Solange Maria; JOAZEIRO, Maria Goulart. (Org.) **Democracia, desigualdades sociais e políticas públicas no capitalismo contemporâneo**. Teresina: EDUFPI, 2021. Disponível em <<file:///C:/Users/profa/OneDrive/Documents/DOCTORADO/EDUCA%C3%87%C3%83O/MATERIAL%20EXTRA/Democracia,%20desigualdades%20sociais%20e%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2023.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura, relações e mediações. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?** Neoliberalismo e ordem global. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. *In*: GENTILI, Pablo. (org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CORREIO BRAZILIENSE. Jovens negros têm menos acesso ao mercado de trabalho, diz pesquisa: Os dados mostram que a contratação e até mesmo os salários variam de acordo com a raça. **Correio Braziliense**: Economia, 2022. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2022/11/5053003-jovens-negros-tem-menos-acesso-ao-mercado-de-trabalho-diz-pesquisa.html>>. Acesso em: 28 nov. 2025.

DIAS, Renato Traldi. **Formulação, gestão e avaliação de políticas públicas**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

GHAZALI, Fernanda. 40,8% das jovens negras no Brasil trabalham na informalidade, diz estudo: levantamento expõe desigualdades estruturais no mercado de trabalho e nas condições de vida de jovens negras brasileiras. **Correio Braziliense**. 21 mai. 2025. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2025/05/7153034-estudo-revela-que-408-das-jovens-negras-no-brasil-trabalham-na-informalidade.html>. Acesso em: 28 out. 2025.

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

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência de Notícias. Estatísticas Sociais**. Rio de Janeiro, 2023. Atualizado em 07/06/2023. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>>. Acesso em: 22 out. 2023.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cor ou raça. **IBGE Educa**. Rio de Janeiro, 2023a. Disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 22 out. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Educação. **IBGE Educa**. Rio de Janeiro, 2023b. Disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 22 out. 2023.

IPARDES. Número de aprendizes no mercado de trabalho paranaense aumentou 17,5% em cinco anos. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. 09 abril 2024. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Noticia/Numero-de-aprendizes-no-mercado-de-trabalho-paranaense-aumentou-175-em-cinco-anos>. Acesso em: 28 out. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. Atlas, 1992.

MACHADO, Nílson José. **Cidadania e educação**. 3. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MARTINS, Isadora, OLIVEIRA, Luiz. Negros ocupam cargos com menor remuneração no mercado de trabalho: no mês em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra, IBGE revela que mercado de trabalho ainda coloca obstáculos para a população negra. **Correio Braziliense**. 17 nov. 2019. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2019/11/17/interna-trabalhoformacao-2019,807077/negros-ocupam-cargos-com-menor-remuneracao-no-mercado-de-trabalho.shtml>>. Acesso em: 28 nov. 2025.

OEA, 1969. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. San José, Costa Rica, 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm#:~:text=Artigo%2017.&text=Prote%C3%A7%C3%A3o%20da%20fam%C3%ADlia-1.,aos%20nascidos%20dentro%20do%20casamento>. Acesso em: 27 out. 2025.

UNICEF BRASIL. Convenção sobre os Direitos da Criança. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 26 out. 2025.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

UNESCO, 1960. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Paris, 1960. Disponível em:
<<https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2025.

OS SABERES MÉDICOS NO SÉCULO XIX: HISTÓRIA DE UMA ÁREA EM FORMAÇÃO⁴

Ângelo Luís Ströher⁵
Jordana Wruck Timm⁶

Eixo Temático: Direito Educativo em Contextos Não Escolares

Resumo

Inserir-se na discussão do Direito Educativo em Contextos Não Escolares, na medida em que investiga as formas pelas quais o mesmo se manifesta em espaços formativos distintos dos convencionais, contribuindo para a democratização do acesso ao saber em época que a educação não era acessível para todos. Objetivou-se investigar o que já se tem publicado na literatura sobre os saberes médicos no século XIX. Concluiu-se que a “formação” muitas vezes se dava através de manuais médicos e que a repercussão destes manuais de medicina mostra quem eram os sujeitos leitores dessas obras, como eles as liam e as compreendiam e como analisavam o conteúdo e popularizavam os mesmos dentro do território brasileiro. Ao observar a literatura, verificou-se que estes manuais não foram somente adquiridos e apropriados por indivíduos responsáveis pela arte de curar, mas que também foram utilizados por pessoas sem envolvimento com a medicina, as quais tinham como objetivo saber como cuidar do próprio corpo, da saúde de seus familiares e pessoas próximas. É também possível compreender que estes manuais foram muito importantes não somente pela distância cultural entre os médicos de academias e o público leigo, mas também pela distância geográfica de certos lares e o saber médico erudito consolidado nas grandes capitais da época.

Palavras-chave: Saber médico. Formação. Educação. Direito Educativo.

MEDICAL KNOWLEDGE IN THE 19TH CENTURY: HISTORY OF A FIELD IN FORMATION

Abstract

This study is part of the discussion of Educational Law in Non-School Contexts, insofar as it investigates the ways in which it manifests itself in formative spaces distinct from conventional ones, contributing to the democratization of access to knowledge at a time when education was not accessible to all. The objective was to investigate what has already been published in the literature about medical knowledge in the 19th century. It was concluded that "training" often took place through medical manuals and that the impact of these medical manuals shows who the readers of these works were, how they read and understood them, and

⁴ Uma prévia desse texto foi publicada no livro intitulado “Práticas educativas, políticas e valores: possibilidades e desafios contemporâneos”, organizado por Camila Aguilar Busatta, Jaqueline Moll e Marinês Aires, em 2024.

⁵ Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Graduado em Medicina (UPF), Professor do curso de Medicina (URI). a091242@uri.edu.br

⁶ Orientadora. Doutorado em Educação (PUCRS). Professora/Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). jordana@uri.edu.br

how they analyzed the content and popularized them within Brazilian territory. By observing the literature, it was found that these manuals were not only acquired and appropriated by individuals responsible for the art of healing, but were also used by people without involvement in medicine, who aimed to know how to care for their own bodies, the health of their families and close people. It is also possible to understand that these manuals were very important not only because of the cultural distance between academic doctors and the lay public, but also because of the geographical distance between certain homes and the erudite medical knowledge consolidated in the major capitals of the time.

Keywords: Medical knowledge. Training. Education. Educational law.

Considerações iniciais

Trata-se de um recorte da dissertação intitulada “O médico da roça”: os manuais de Medicina e a produção do saber médico no Brasil oitocentista”, cujo recorte temporal/espacial é o século XIX no contexto brasileiro. Um cenário que mostra a vinda da família Real Portuguesa para o Brasil. Um século de guerras regionais. Uma época de médicos genuinamente brasileiros. Um período de médicos de família e, também, de médicos higienistas. Um cenário marcado pelo difícil acesso à formação acadêmica, onde a terapêutica era praticada por proprietários de escravos, boticários, religiosos curandeiros. Um cenário atípico sob o ponto de vista da ciência moderna.

O manual de medicina a ser estudado na pesquisa de mestrado, trata em especial, do manual: “O médico e o cirurgião da roça” de Louis François Bonjean (1808-1892), nascido em Chamberry na França, formado em Turin e membro honorário da Academia Imperial do Rio de Janeiro. Contudo, saliento que este manual se articula ao manual de Chernoviz pela sua linguagem, conteúdo e pela forma de circulação durante o século em estudo.

Considero importante salientar, também, as divergências entre o Dr. Chernoviz – autor dos manuais médicos de maior circulação no século XIX no Brasil – e a Academia Imperial do Rio de Janeiro, fundada em 1835. Chernoviz era médico formado na França e veio ao Brasil atrás de fama, prestígio, lucro e porque não, de donzelas. Sua chegada deu-se em 1840 numa expedição francesa, ingressando no mesmo ano na faculdade de medicina do Rio de Janeiro e na Academia Imperial Médica. Entretanto, como citado anteriormente, a busca por fama, prestígio e lucro o fez publicar manuais médicos com saberes acadêmicos, cuja linguagem e vislumbre dirigia-se ao público leigo. O embate com colegas da Academia Imperial do Rio de Janeiro acontece no momento em que a medicina no Brasil começa a se tornar especializada e erudita, sendo então controversa a difusão de saberes médicos não

formais, produzidos por um profissional dessa área. Finalizando este manual, em 1848, o próprio Dr. Chernoviz escreve uma carta de demissão para a Academia Imperial do Rio de Janeiro, a qual foi prontamente aceita (Figueiredo, 2005).

Chernoviz é considerado o autor das “Bíblías” dos manuais médicos no século XIX. Não existiam boticas de reconhecimento que não possuíssem Chernoviz – ou médicos itinerantes que não levassem sempre um Chernoviz nas suas capangas–, servindo estes, tanto para consultas rápidas, como para elucidações de casos mais difíceis (Figueiredo, 2005).

Estes manuais de medicina analisados na dissertação citada não são aqueles destinados a formação dos médicos, pois busquei investigar os manuais que objetivavam criar um diálogo entre o saber sistematizado e o público leigo. Para poder entender estes manuais, é necessário se situar no contexto espaço-temporal, aqui compreendido, na arte da medicina (arte da cura) no Brasil no século XIX.

Até a primeira metade do século XIX era o próprio indivíduo que cuidava da sua saúde e de seu corpo. Tanto isso é verdade que a ausência de profissionais médicos no século XVIII e primeira metade do século XIX não era notada pela população em geral. A população estava habituada a viver sem médicos, buscando ajuda com curandeiros, benzedeiros e feiticeiros.

O hábito de recorrer ao médico nos momentos de doença é mais recente (segunda metade do século XIX), quando a medicina assume um papel formal com olhar de saber erudito, detalhado e, também, um olhar sofisticado e especializado que se constrói independentemente do saber popular, configurando-se o saber especializado, muitas vezes, contraditório ao saber popular.

Todos estes manuais de medicina desempenhavam o papel de propagação do conhecimento médico, fazendo uma ligação entre o saber acadêmico e o conhecimento popular. Estes manuais tinham como objetivo alcançar aquela população que não teria acesso ao escasso número de médicos da corporação, seja pelos fins financeiros ou geográficos, servindo estes manuais como mediadores culturais da cura (Figueiredo, 2005).

O texto se insere na discussão do **Direito Educativo em Contextos Não Escolares**, na medida em que investiga as formas pelas quais o Direito Educativo se manifesta em espaços formativos distintos dos convencionais, contribuindo para a democratização do acesso ao saber em época que a educação não era acessível para todos.

Metodologicamente, o presente texto objetivou investigar o que já se tem publicado na literatura sobre os saberes médicos no século XIX, por meio da realização do estado do conhecimento sobre o tema. Para tal levantamento de dados, foram considerados, teses e

dissertações localizadas na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o qual possui a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷ e artigos disponibilizados no banco digital de produção científica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁸.

Os saberes médicos no século XIX: o que aponta a literatura?

Entendendo o contexto dos manuais de medicina, para a seleção e análise da bibliografia do tema “o saber médico no século XIX no Brasil, difundido especialmente pelo manual “O médico e o cirurgião da roça” utilizei as plataformas do IBICT (por meio da BDTD) e SciELO. Com tal fim, selecionei no BDTD trabalhos a nível de *stricto sensu*, por meio da busca avançada, defendidas entre os anos de 2007 e 2018. Esta seleção foi realizada no mês de março de 2018, vindo a justificar possíveis atualizações a partir da presente data. A utilização desta plataforma de pesquisa é legitimada, tendo em vista que há a inclusão de 93 instituições brasileiras e um número elevado de dissertações e teses a compoendo, além da sua praticidade de filtragem de dados.

Para dar maior veracidade aos dados coletados na plataforma IBICT, busquei no banco digital SciELO, artigos científicos, nacionais e internacionais relacionados ao tema em questão, uma vez que estes ampliam o conhecimento sobre produção e apropriação dos manuais médicos no século XIX, especialmente o manual o médico e o cirurgião da roça. Essa plataforma foi adotada devida a sua extensão de dados e sua capacidade de indexação. Ademais, alguns números dessa biblioteca se fazem expressivos como no caso dos 1.285 periódicos ativos e dos 745.182 artigos científicos. Não houve restrição temporal para suas buscas devido o baixo número de trabalhos encontrados referentes ao tema. Também, a busca feita nesta plataforma, aconteceu no mês de outubro de 2018 apresentando-se tardiamente em comparação com as buscas feitas na plataforma IBICT. Essa busca tardia se deve ao fato da pequena quantidade de trabalhos conclusivos apresentados sobre o tema.

Para as buscas utilizei alguns descritores⁹, que dão conta de delimitar, aprofundar e justificar o tema aqui dissertado, sendo ao todo, buscados nas duas plataformas, cinco descritores. O primeiro descritor objetivou encontrar trabalhos com o tema “Saberes médicos no século XIX”, delimitando a busca para que estas palavras estivessem presentes nos

⁷ Site do BDTD, onde fiz o levantamento dos dados: <http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>.

⁸ <http://www.scielo.org/php/index.php>

⁹ Palavras-chave do tema.

resumos em português, quando buscados na plataforma BDTD, e sem restrições para a plataforma SciELO. O segundo descritor compreendeu o “Desenvolvimento médico”, não especificando nenhum campo. E, “Século XIX”, fechando-se para os resumos em português, descrevendo de forma mais minuciosa o tema para a busca na plataforma BDTD, sendo “Desenvolvimento médico no século XIX” entendido como sinônimo dos termos do tema “produção e apropriação dos saberes médicos no século XIX”.

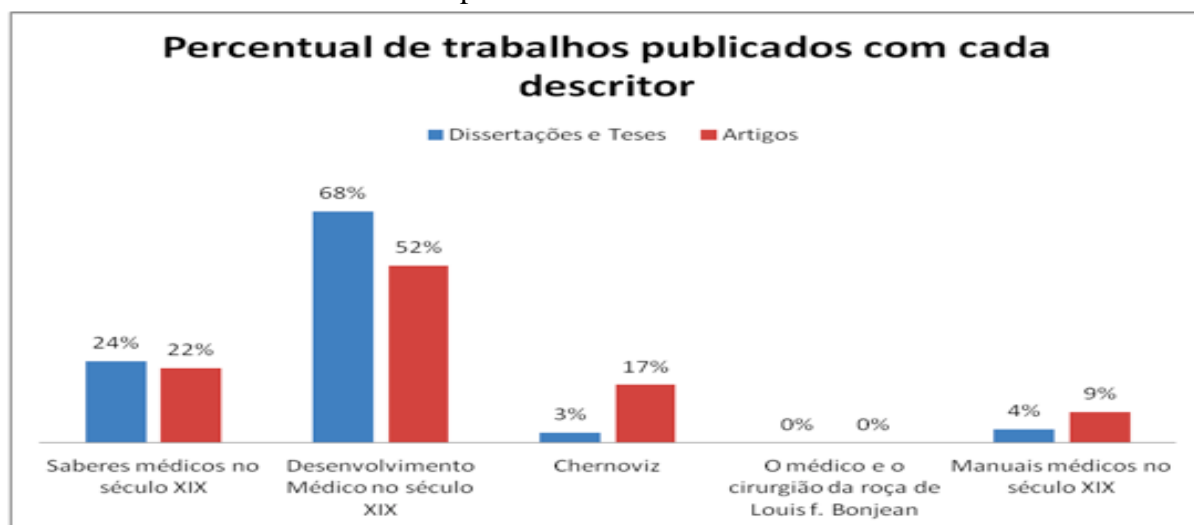
Na plataforma SciELO, fiz a busca por palavras, sem restrições de campo. O terceiro, quarto e quinto descritor tiveram como finalidade encontrar e analisar dissertações, teses e artigos científicos publicados em periódicos e que tivessem como foco os dicionários/manuais médicos do século XIX. Dessa forma, observei os resultados do descritor “O Médico e o cirurgião da roça”, sem restrições de campo nas duas plataformas, o descritor “Chernoviz” também sem restrições de campo em ambas as plataformas e os “Manuais médicos no século XIX” restringindo os termos para os resumos em português na biblioteca do IBICT e sem restrições na plataforma SciELO. Enfatizo que o manual de Chernoviz serve como manual auxiliar para o desenvolvimento da dissertação, pelo fato dele propagar-se de forma nacional e, também, por se paralelizar ao manual “O Médico e cirurgião da roça” proporcionando assim, maior entendimento sobre como acontecia à circulação do saber médico não formal no século em questão e como se desenvolvia a comunicação deste aos leigos.

Findada as buscas, seleções e pré-análise, criei gráficos para a organização e verificação desses dados. Os dados levantados são essenciais para justificar a relevância da pesquisa aqui apresentada, tanto no sentido de mostrar que a temática é de interesse da comunidade acadêmica, quanto para demonstrar que não existem pesquisas realizadas com o mesmo enfoque que aqui desenvolvi.

A partir de uma análise quantitativa, verifiquei a necessidade de criação de gráficos para melhor compreender os trabalhos defendidos no período e inseridos nas plataformas de pesquisa. Com o descritor “Saberes médicos” computei 38 trabalhos de mestrado e doutorado e cinco artigos científicos; com o descritor “Desenvolvimento médico”, cujo objetivo era averiguar a circulação do conhecimento médico no século XIX, configurei a busca a 108 trabalhos de conclusão e 12 artigos científicos publicados em periódicos. No que se refere aos manuais, verifiquei que há apenas cinco trabalhos defendidos no *stricto sensu* com o manual de “Chernoviz” e quatro artigos científicos publicados em periódicos; nenhum trabalho com o manual “O médico e cirurgião da roça” de Louis F. Bonjean, tanto publicados na plataforma do IBICT, quanto na plataforma SciELO; e sete teses/dissertações e dois artigos para o descritor “Manuais médicos no século XIX”. No Gráfico 1, é possível observar o percentual

de trabalhos publicados com cada descritor divididos por modalidade.

Gráfico 1 – Percentual de trabalhos publicados com cada descritor



Fonte: Autor, 2018.

Estes trabalhos tinham como referência a medicina não hospitalar, não erudita e sim uma medicina não-formal. Além disso, alguns trabalhos mostravam referência à área de psiquiatria e farmacologia, variando entre os séculos XVIII, XIX e XX. Observei, também, que houve maior número de artigos publicados com o manual Médico de Chernoviz e que não há trabalhos publicados com o manual “O médico e o cirurgião da roça”.

Para melhor analisar as dissertações, teses e artigos encontrados, busquei tabular estes trabalhos de forma temporal, visando encontrar predominância de pesquisas ao longo dos anos. Desta forma, no Gráfico 2, apresento a periodicidade das publicações.

Gráfico 2 – Dissertações, teses e artigos publicados por ano

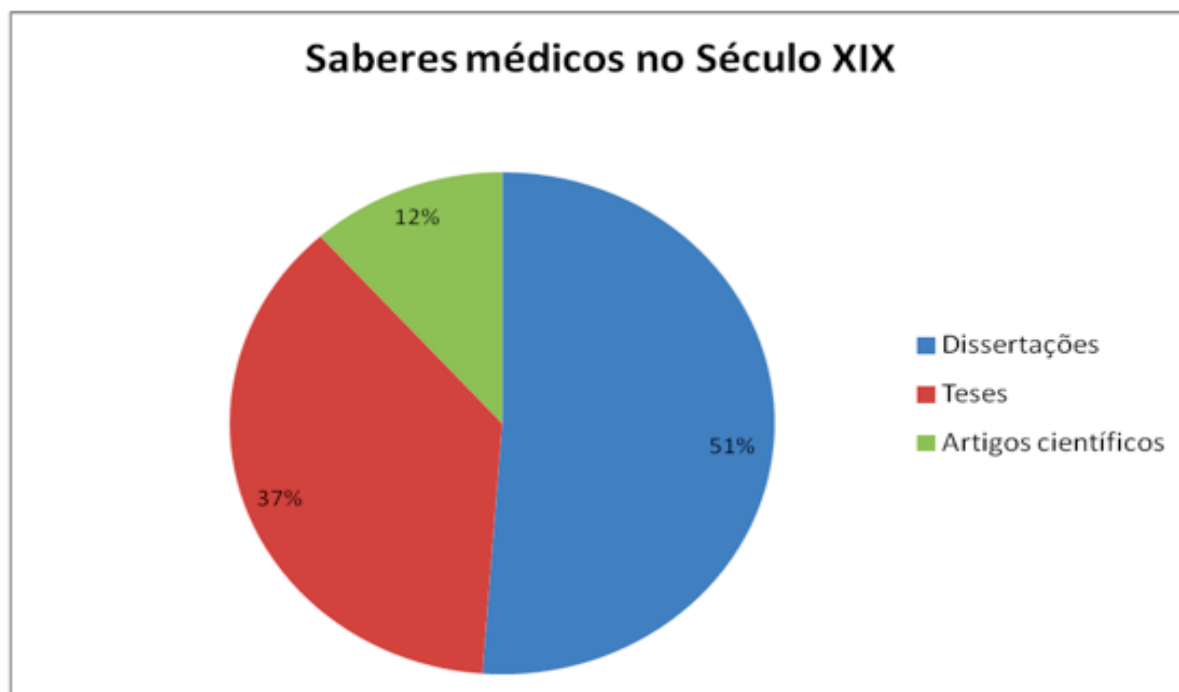


Fonte: Autor, 2018.

No Gráfico 2 é possível notar uma hegemonia de trabalhos entre os anos de 2012 e de 2015 envolvendo os saberes médicos não formais no século XIX e sua circulação no Brasil. Uma hipótese para a predominância nesses períodos, deve-se aos entendimentos alargados que a história é importante para a fundamentação da ciência atual.

Para alargar o entendimento sobre o tema, configurei gráficos apontando o número de dissertações e teses para cada um dos descritores compelidos pela análise detalhada dos mesmos, com relação aos seus temas de desenvolvimento. Assim, no Gráfico 3, podemos verificar as dissertações, teses e artigos com o descritor “Saberes médicos no século XIX”.

Gráfico 3 –Saberes médicos no século XIX



Fonte: Autor, 2018.

Constatei uma predominância de dissertações, sobre teses e artigos. Os trabalhos deste descritor tinham diferentes focos, os quais variavam dos costumes médicos, farmacêuticos e psicológicos do século, ao desenvolvimento de atuações médicas e de anomalias atuais. Com a observação desses trabalhos, verifiquei a convergência de seis monografias com o tema a ser pesquisado e dois artigos científicos publicados em periódicos, sendo que estes tratavam em específico dos saberes médicos brasileiros no século em questão.

O descritor “Desenvolvimento médico no século XIX” buscava encontrar dissertações, teses e artigos que dispunham de informações sobre como se dava e como se desenvolviam os saberes médicos no século XIX. Assim, o Gráfico 4, apresenta o percentual de dissertações, teses e artigos com este descritor.

Gráfico 4 – Percentual de trabalhos com o descritor “Desenvolvimento médico no século XIX”



Fonte: Autor, 2018.

Neste gráfico é possível observar um percentual maior de dissertações sobre teses e artigos. Analisando os temas percorridos com esse descritor, percebi um rol de trabalhos que faziam relação com a área médica, outrora, configurados nas buscas do descritor “Saberes médicos no século XIX”. Ademais, com esta busca, encontrei trabalhos que se postulavam a compreender a circulação/desenvolvimento dos saberes médicos, farmacêuticos e psicológicos, as políticas do século e a necessária higiene para a boa saúde. Dentro desta perspectiva, posso relacionar ao tema a ser dissertado, seis trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* e três artigos científicos publicados em revistas, sendo que alguns destes já estavam expressos no descritor “Saberes médicos no século XIX”.

Com o descritor “O Médico e cirurgião da roça”, não encontrei nenhum trabalho cadastrado nas plataformas, levando a crer que a futura incursão apresenta aspectos inovadores e inéditos. Como destaquei anteriormente, verifiquei uma relação com o manual “O médico e cirurgião da roça” de Louis F. Bonjean –objeto desta pesquisa– com o manual escrito e difundido por “Chernoviz”, uma vez que este último possui linguagem acessível aos leigos, bem como por propagar-se nacionalmente no mesmo século do manual objeto deste estudo. À vista disso, busquei e analisei os trabalhos com esse manual na plataforma da BDTD e na plataforma SciELO, a fim de dar maior suporte a futura pesquisa, cujos resultados podem ser verificados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentual de trabalhos defendidos com o descritor “Chernoviz”

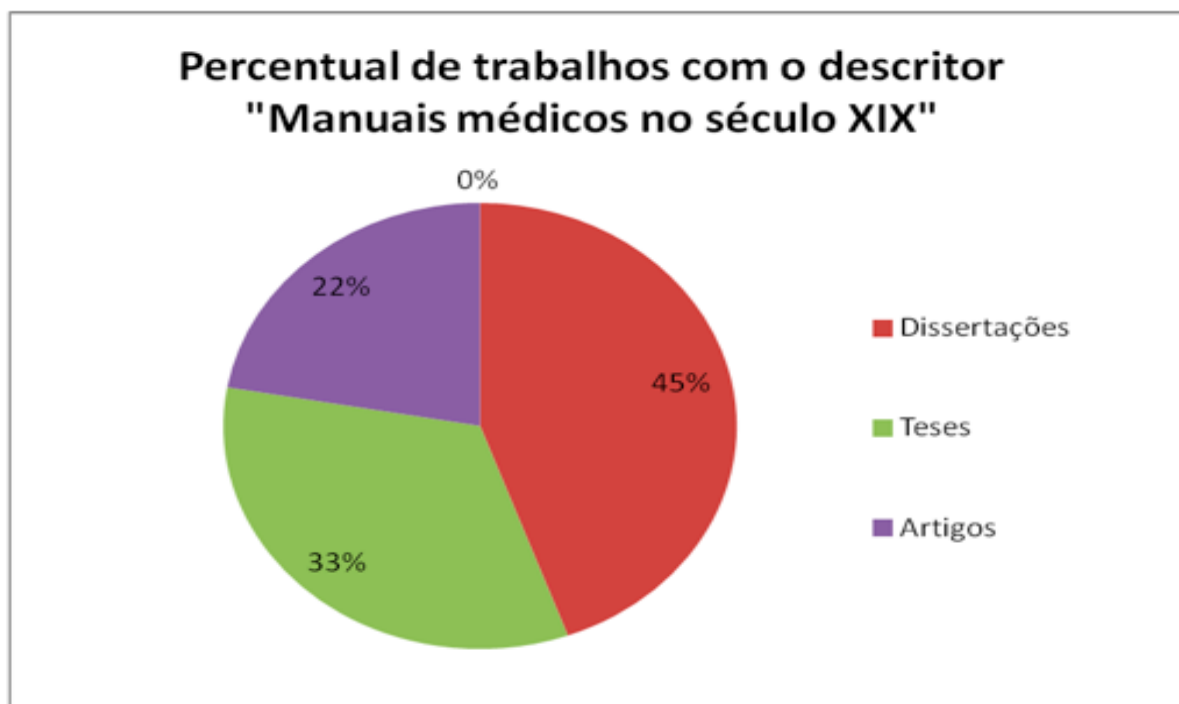


Fonte: Autor, 2018.

Posso verificar neste gráfico uma prevalência de teses e artigos científicos. Fato que me leva a compreender a importância desse manual para o século e a necessidade de apropriação desse conhecimento para os estudos atuais, uma vez que as pesquisas de doutorado requerem maior rigor científico e acadêmico e/ou maior tempo para análise, se comparadas às investigações realizadas no mestrado.

Para sistematizar os manuais, busquei nas plataformas digitais o termo: “Manuais médicos no século XIX”. Com essa busca, observei que estes tratavam sobre os diferentes saberes médicos como: partos, formas de exercer a medicina no século XIX, as anomalias do século, a enfermagem exercida, os manuais de ciência doméstica –como eram tratadas as doenças pelas mulheres– e a medicina no século XIX no México. Além desses, também pude verificar trabalhos não condizentes com o tema a ser pesquisado, como por exemplo, o que tinha como tema a moda. O percentual de trabalhos encontrados em cada modalidade de publicação pode ser observado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Percentual de trabalhos com o descritor “Manuais médicos no século XIX”



Fonte: Autor, 2018.

Com a observação do gráfico, notamos um maior número de dissertação do que teses e artigos publicados com esses manuais. Também, ao detalhar seus temas, verifiquei que apenas um dos artigos publicados converge com o tema ora dissertado, sendo os demais específicos a uma área do conhecimento médico ou não relevante ao tema aqui proposto.

Na ótica das análises quantitativas dos descritores, realçaram-se alguns trabalhos. Destes, selecionei uma dissertação, uma tese e um artigo científico para analisar com maior perícia, visando compreender seus estudos, encontrar convergências e divergências com a futura dissertação, assim como servir de base para justificá-la e desenvolvê-la. Como análise mais aprofundada, observei dentro dos trabalhos selecionados os seus objetivos, metodologia, referencial teórico e resultados.

A dissertação “Hegemonia e contra-hegemonia nas artes de curar oitocentistas brasileiras” focalizou, no início do século XIX, os curadores populares que trabalhavam no Rio de Janeiro e que sofreram uma desqualificação nos seus saberes de cura, devido ao desenvolvimento da medicina erudita, a qual estava em processo de formação na época. Sendo assim, o objetivo desta era de compreender melhor os curadores e, por conseguinte, seus saberes de cura. Como metodologia da dissertação selecionada para análise mais pericial, esta se apropriava de referenciais teóricos bibliográficos e documentais. Assim, o trabalho demonstrou como os médicos da Academia Imperial de Medicina se apropriaram e tentaram

cientificar o saber não formal dos curadores em saber acadêmico. Como resultado da pesquisa, verifiquei a resistência da população em geral, para receber os cuidados desta nova medicina erudita em substituição dos curadores, sendo este último, ainda, mediadores das curas populares (Almeida, 2010).

A tese analisada foi intitulada como “Os remédios, os livros e os tempos: Consumo de remédios e experiência do tempo entre o Lunário Perpétuo e o Dicionário do Dr. Chernoviz”. Ela tinha como problema compreender como se dava o consumo de remédios em relação as e experiência do tempo entre o Lunário Perpétuo e o Dicionário do Dr. Chernoviz. Além disso, situava-se no estado do Ceará e buscava compreender como as práticas de saúde ocorriam ao longo dos séculos XIX e XX. A consulta de livros de medicina autoinstrutivos dos séculos foi utilizada como estratégia metodológica e comportava como referencial teórico os livros Lunário Perpétuo, de Jerônimo Cortez, e o Dicionário de Medicina Popular, do Dr. Chernoviz, os quais mostravam elementos para a compreensão das lógicas de consumo e o aprofundamento semântico do conceito de remédio. As experiências temporais delinearam que por essas práticas de remediar desenvolveu-se a medicina humoral; as relações entre saúde e salvação, pelos entrelaçamentos entre corpo e alma; o paradigma clínico que orienta terapêuticas num corpo individualizado transformando assim, o passado como potente para o trabalho e a construção do futuro (Medeiros, 2015).

O artigo selecionado para a análise foi escolhido devido a sua maior convergência com o tema, servindo este como referência base para a dissertação. Este artigo, intitulado “Os manuais de medicina e a circulação do saber no século XIX no Brasil: mediação entre o saber acadêmico e o saber popular”, foi publicado na revista Educar, da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no ano de 2005 e sendo a autora a professora Doutora em Sociologia, Betânia Gonçalves Figueiredo. O artigo analisava o papel que os manuais de medicina desempenhavam na difusão do saber médico para a população leiga no Brasil ao longo do século XIX. Com isso, o artigo buscava avaliar como esses manuais divulgavam os conhecimentos médicos que eram sistematizados dentro das academias. Dessa forma, a metodologia desse artigo expressava-se como sendo de metodologia documental e bibliográfica, uma vez que seus temas eram abordados de forma histórica (Figueiredo, 2005).

Considerações finais

Com base nesta revisão bibliográfica, constatei que a repercussão destes manuais de medicina, em especial “O Médico e o Cirurgião da Roça”, mostram quem eram os sujeitos

leitores dessas obras, como eles as liam e as compreendiam e como analisavam o conteúdo e popularizavam os mesmos dentro do território brasileiro. Ao observar a literatura nestas plataformas, verifiquei que estes manuais não foram somente adquiridos e apropriados por indivíduos responsáveis pela arte de curar, mas que também foram utilizados por pessoas sem envolvimento com a medicina, as quais tinham como objetivo saber como cuidar do próprio corpo, da saúde de seus familiares e pessoas próximas. É também possível compreender que estes manuais de medicina foram muito importantes não somente pela distância cultural entre os médicos de academias e o público leigo, mas também pela distância geográfica de certos lares e o saber médico erudito consolidado nas grandes capitais da época.

Dito isso, confirmo a apropriação destes manuais quando da obrigatoriedade legislativa de boticas possuírem, por exemplo, um manual de Chernoviz, como se sucedeu em Minas Gerais no século XIX. Outro exemplo, também de Minas Gerais, de apropriação intensa destes manuais, onde curandeiros como Mané Martins, utilizavam os manuais de Chernoviz como dicionário de consulta (Figueiredo, 2005). Sendo assim, entendo que os manuais que circularam no Brasil no século XVIII e, principalmente no século XIX, foram, sem dúvida, os mediadores culturais do saber e da cura.

Desta forma, retomo que o texto se insere na discussão do **Direito Educativo em Contextos Não Escolares**, na medida em que investiga as formas pelas quais o Direito Educativo se manifesta em espaços formativos distintos dos convencionais, contribuindo para a democratização do acesso ao saber em época que a educação não era acessível para todos.

Em uma análise de comparação dos três textos analisados/apresentados com a dissertação ora redigida, observei que não há uma convergência absoluta entre os trabalhos, uma vez que a presente dissertação engloba os manuais de medicina e sua produção e apropriação no Brasil no século XIX e não somente os saberes de cura dos leigos (curadores). Bem como utiliza como objeto de pesquisa o manual “O médico e cirurgião da roça” de Louis F. Bonjean.

A maior aproximação se deu à tese analisada devido à semelhança do objeto de pesquisa e do artigo publicado devido sua ampliação de horizontes de como era desenvolvido o saber médico na época. Entretanto, a presente dissertação se diferencia temporalmente¹⁰, como também pela escolha do objeto de pesquisa analisado. Com relação à metodologia, em ambos os trabalhos temos a mesma, tendo em vista da impossibilidade de realização de

¹⁰ A tese analisada focaliza o século XIX e XX e a presente dissertação observa somente o século XIX. No entanto ela não se diferencia temporalmente do artigo científico.

pesquisa de campo, sendo todas as pesquisas inclusive a presente dissertação qualitativas, teóricas e documentais.

Concluo, dessa forma, que não há, dentro das plataformas de pesquisa analisadas, dissertações, teses e artigos convergindo diretamente com o tema por mim pesquisado, o que contribui para qualificar este trabalho como inédito e inovador, posto que não encontrei trabalho acadêmico nas bibliotecas com o objeto de pesquisa “O manual e o cirurgião da roça”. Esse caráter de ineditismo e inovação também pode ser atribuído pela não existência de trabalhos com rigor acadêmico de dissertação e tese, que tivessem como preposição as observações dos saberes médicos e do desenvolvimento dos manuais nos diferentes estados brasileiros.

Referências

ALMEIDA, D. H. **Hegemonia e contra e contra-hegemonia nas artes de curar oitocentistas brasileiras**. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Área de concentração História das Ciências, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/6088/2/20.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **IBICT**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BONJEAN, L. F. **O Médico e o Cirurgião da Roça**: Novo Tratado Completo de Medicina e Cirurgia Doméstica. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1847

FIGUEIREDO, B. G. Os manuais de medicina e a circulação do saber no século XIX no Brasil: mediação entre o saber acadêmico e o saber popular. **Educação em revista** [online]. n. 25, 2005. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.366>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MEDEIROS, A. S. **Os remédios, os livros e os tempos**: Consumo de remédios e experiência do tempo entre o Lunário Perpétuo e o Dicionário do Dr. Chernoviz. 2015. 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Centro das Humanidades, UFC, Ceará, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14509/1/2015_tese_asmedeiros.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

ScientificElectronic Library Online. **SciELO**. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em: 29 out. 2018.

AS RELAÇÕES ENTRE O DIREITO EDUCATIVO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES

Cleiton Santos da Silva¹¹
Jaqueline Moll¹²

Eixo Temático: Direito Educativo em Contextos Não Escolares

Resumo

Este texto investiga as formas de manifestação do Direito Educativo em espaços formativos não escolares (como Organizações Não Governamentais, movimentos sociais e centros culturais), compreendendo-os como territórios de construção do saber e de efetivação de direitos. Parte-se do pressuposto de que o direito fundamental à educação, previsto na Constituição Federal de 1988, transcende os limites do ensino formal e se concretiza também nas práticas da Educação Não Formal e da Educação Popular. O estudo analisa como a atuação desses atores contribui para a democratização do acesso ao conhecimento, para a formação da cidadania e para a valorização dos saberes populares, identificando as principais formas pelas quais o Direito Educativo se materializa em suas práticas e projetos. De abordagem qualitativa, fundamenta-se em análise documental e bibliográfica, abarcando estudos acadêmicos e documentos que discutem a relação entre Direito Educativo, Educação Popular, Epistemologias do Sul e Sociedade Civil Organizada no Brasil. Evidencia-se, assim, que os espaços não escolares desempenham papel decisivo na formação crítica e emancipatória dos sujeitos, no fortalecimento da cultura política e na decolonização do saber, reafirmando a educação como direito humano, social e transformador.

Palavras-chave: Direito Educativo. Democratização do Saber. Contextos Não Escolares. Educação Não Formal. Formação para a Cidadania.

LAS RELACIONES ENTRE EL DERECHO EDUCATIVO Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL SABER EN CONTEXTOS NO ESCOLARES

Resumen

Este texto investiga las formas de manifestación del Derecho Educativo en espacios formativos no escolares (como Organizaciones No Gubernamentales, movimientos sociales y centros culturales), entendiéndolos como territorios de construcción del saber y de efectivación de derechos. Se parte del supuesto de que el derecho fundamental a la educación, previsto en la Constitución Federal de 1988, trasciende los límites de la enseñanza formal y se concreta también en las prácticas de la Educación No Formal y de la Educación Popular. El estudio analiza cómo la actuación de estos actores contribuye a la democratización del acceso al conocimiento, a la formación de la ciudadanía y a la valorización de los saberes populares, identificando las principales formas en que el Derecho Educativo se materializa en sus

¹¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: cleiton.snva@gmail.com.

¹² Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

práticas y proyectos. Con un enfoque cualitativo, se fundamenta en análisis documental y bibliográfico, abarcando estudios académicos y documentos que discuten la relación entre Derecho Educativo, Educación Popular, Epistemologías del Sur y Sociedad Civil Organizada en Brasil. Se evidencia, así, que los espacios no escolares desempeñan un papel decisivo en la formación crítica y emancipadora de los sujetos, en el fortalecimiento de la cultura política y en la descolonización del saber, reafirmando la educación como un derecho humano, social y transformador.

Palabras clave: Derecho Educativo. Democratización del Saber. Contextos No Escolares. Educación No Formal. Formación Ciudadana.

Introdução

Este estudo tem como tema central a investigação das formas de manifestação e concretização do Direito Educativo em Contextos Não Escolares, abrangendo Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos sociais, centros culturais e outras iniciativas da sociedade civil organizada. Parte-se do pressuposto de que o direito fundamental à educação, previsto na Constituição Federal de 1988, transcende os limites do ensino formal e se realiza também nas práticas e experiências da Educação Não Formal e da Educação Popular.

A discussão se ancora na compreensão de que a educação, enquanto direito social (art. 205 da CF/1988), deve ser concebida como um processo contínuo de formação humana, que abrange o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Sob essa ótica, o Direito Educativo expressa não apenas um conjunto de normas, mas uma dimensão ética, política e cultural voltada à democratização do saber e à valorização dos múltiplos modos de aprender e ensinar.

O debate teórico é sustentado por autores que reconhecem a educação como prática emancipatória e espaço de resistência, destacando-se Freire (1996; 2005; 2011), que reflete sobre o diálogo e a valorização dos saberes populares; Arroyo (2013) e Gohn (2009), que evidenciam o papel das práticas educativas comunitárias na formação cidadã; Cury (2008) e Saviani (2009), que fundamentam a dimensão jurídica e política do direito à educação; Sousa Santos (2007), que contribui com a perspectiva da descolonização epistemológica ao propor uma ecologia de saberes que amplia o conceito de conhecimento; Charlot (2000), ao relacionar o aprendizado ao sentido e à experiência de quem aprende; Gadotti (2008), que reafirma o caráter político e ético da ação educativa voltada à sustentabilidade e à transformação social; Bauman (2001), que auxilia na compreensão dos desafios contemporâneos da formação em uma sociedade marcada pela fluidez das relações e pela

exaustão subjetiva; e Morin (2002), que propõe uma educação voltada à complexidade, à interdependência e à sustentabilidade da vida.

De natureza qualitativa, a pesquisa baseia-se em análise documental e bibliográfica, com foco em estudos acadêmicos, artigos, legislação e documentos educacionais que abordam a intersecção entre Direito Educativo, Educação Não Formal e atuação da Sociedade Civil Organizada no Brasil. Busca-se compreender de que modo esses espaços contribuem para a efetivação do direito social à educação, o fortalecimento da cultura política e a ampliação democrática do conhecimento.

O Direito Educativo e sua materialização em Contextos Não Escolares

O Direito Educativo, compreendido em sua acepção ampla, ultrapassa a mera regulamentação jurídica da educação formal, representando o direito fundamental à formação humana integral, que abrange o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme dispõe o art. 205 da Constituição Federal (CF/1988).

Essa leitura amplia a noção de educação como fenômeno social, conforme assinala Saviani (2009), para quem educar é um ato de mediação entre o homem e o mundo, no qual o conhecimento assume papel de emancipação e transformação social. De modo semelhante, Cury (2008) enfatiza que o Direito Educativo é mais do que a garantia de acesso ao ensino, implicando em assegurar as condições objetivas e subjetivas de permanência, participação e êxito nos processos formativos. Assim, o Direito Educativo não se reduz à norma, mas expressa uma dimensão ética e política da justiça social.

No mesmo sentido, a UNESCO (2015), ao lançar o Marco de Ação Educação 2030, consagra o princípio da aprendizagem ao longo da vida como direito humano universal. Esse entendimento dialoga com o art. 1º da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que reconhece que a educação se desenvolve em múltiplos espaços sociais — familiares, comunitários, culturais e laborais —, configurando o campo do educar como experiência social contínua.

A Educação Não Formal, segundo Gohn (2009), constitui-se em um conjunto de práticas educativas organizadas fora do sistema escolar, voltadas para a conscientização, a emancipação e o fortalecimento da cidadania. Sua característica central é o vínculo direto com a realidade comunitária, em contraste com a rigidez institucional da educação formal. ONGs e movimentos sociais atuam como suplentes do Estado nas áreas em que o sistema público não alcança, oferecendo reforço escolar, oficinas de arte e tecnologia, programas de alfabetização

e formação cidadã. Essas ações não apenas complementam o ensino formal, mas reconfiguram a concepção de educação, aproximando-a de uma prática social e política.

A partir disso, como ressalta Arroyo (2013), esses espaços constroem novas territorialidades educativas, nas quais o saber é partilhado, o diálogo é valorizado e os sujeitos se reconhecem como produtores de cultura e de história. A educação, nesses contextos, torna-se instrumento de resistência e afirmação identitária.

Políticas Públicas e experiências de Democratização do Saber

A trajetória das políticas públicas voltadas à educação não formal demonstra o esforço do Estado em reconhecer outras formas de saber e aprendizado. Essas experiências revelam o potencial transformador da sua articulação com a sociedade civil, sendo a democratização do saber entendida como condição para a democracia participativa, onde o conhecimento se converte em ferramenta de autonomia.

Merece destaque a Educação Popular e o importante papel que desempenha junto à Educação Não Formal, já que, conforme defende Freire (2005; 2011), ela rompe com o paradigma bancário de ensino e propõe o diálogo como fundamento da aprendizagem. Reconhece os saberes populares e as experiências de vida como fontes legítimas de conhecimento e, conseqüentemente, o saber deixa de ser privilégio institucional e passa a ser uma construção coletiva e partilhada.

Complementando a ideia de Freire (2005; 2011), Charlot (2000) observa que aprender é relacionar-se com o saber de modo significativo, integrando a experiência individual e a dimensão social. Essa perspectiva reforça o caráter político do processo educativo, em que toda ação de ensino é, em última instância, um ato de poder e emancipação. Assim, os espaços não escolares que adotam metodologias freirianas tornam-se territórios de produção de sentido e consciência crítica. A prática pedagógica se transforma em prática cultural e política, devolvendo aos sujeitos o papel de protagonistas do próprio aprendizado.

Ao pensar nesse contexto, diante do cenário contemporâneo, marcado pela fluidez das relações e pela precarização dos vínculos, a educação assume também a função de reconstruir laços e promover pertencimento. Bauman (2001) descreve a modernidade líquida como um tempo de incerteza, no qual os indivíduos vivem entre a insegurança e o isolamento. Os projetos sociais e ONGs, ao oferecerem acolhimento, diálogo e mediação de conflitos, tornam-se refúgios simbólicos e concretos para jovens em situação de vulnerabilidade, auxiliando a reduzir os danos desse processo. Em consonância com Freire (2011), esses

espaços resgatam o princípio de que “ninguém se educa sozinho”, e que a aprendizagem é sempre mediada pela convivência e pela solidariedade.

Diante de uma lógica do desempenho e da competitividade contemporânea, que gera fadiga social e desumanização, a Educação Não Formal opera como uma espécie de antídoto, pois privilegia o cuidado, o tempo da escuta e a valorização das subjetividades. A mediação social e educativa, portanto, é um instrumento de reconstrução da dignidade e de resistência à lógica excludente da modernidade.

Epistemologias do Sul e a Descolonização do Saber

A democratização do acesso ao saber implica, também, interrogar quais saberes são legitimados como conhecimento válido e quem tem o poder de produzi-los e transmiti-los. O pensamento moderno ocidental consolidou, ao longo dos séculos, uma hierarquia de saberes em que o conhecimento científico e eurocêntrico se impôs como modelo (praticamente único) de racionalidade, relegando os demais modos de saber (como os saberes indígenas, africanos, populares e comunitários) à condição de “não saberes”.

Em reação a essa hegemonia, Sousa Santos (2007) propõe o conceito de Epistemologias do Sul, compreendidas como uma forma de resistência e reconstrução do pensamento. Para o autor, o “Sul” não é apenas uma localização geográfica, mas uma metáfora das experiências históricas de exclusão e silenciamento. Produzir conhecimento a partir do Sul, significa reconhecer que a ciência moderna não é universal, mas situada e politicamente localizada. É reconhecer, portanto, que há uma pluralidade de racionalidades, linguagens e práticas culturais que também produzem saberes legítimos sobre o mundo.

Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva exige uma descolonização do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. Ou seja, é necessário romper com a neutralidade aparente da escola e assumir que todo processo educativo é também um ato político de seleção, valorização e exclusão de saberes. Nesse sentido, o Direito Educativo vai além da garantia formal do acesso à escola, pois abrange o direito de produzir, validar e transmitir conhecimento a partir de múltiplas epistemologias.

Walsh (2009) reforça que a descolonização do saber passa, fundamentalmente, pela descolonização do ser e do poder, reconhecendo que as estruturas coloniais permanecem presentes nas formas de pensar e ensinar. A autora destaca que é necessário criar “lugares outros” de enunciação, onde o conhecimento se constrói no diálogo entre saberes tradicionais, populares e científicos, rompendo com a lógica da subalternidade.

No mesmo sentido, Quijano (2005) aponta que a colonialidade do saber é um mecanismo de dominação que persiste mesmo após o fim do colonialismo político. Essa colonialidade epistemológica sustenta desigualdades raciais, culturais e cognitivas, mantendo invisíveis as contribuições dos povos do Sul Global. A descolonização, portanto, é uma tarefa tanto política quanto pedagógica, e o Direito Educativo é uma de suas ferramentas.

A convergência entre Freire (1996; 2005), Sousa Santos (2007) e Arroyo (2013) revela que democratizar o saber é também democratizar a própria ideia de conhecimento, ao propor que a pedagogia do diálogo, na qual o educador e o educando aprendem em comunhão, reconhecendo-se mutuamente como portadores de saberes. Enfatiza-se que os sujeitos da Educação Popular (sejam eles trabalhadores, jovens, mulheres, povos indígenas e comunidades tradicionais) são intelectuais coletivos, produtores de cultura e de história.

Assim, a descolonização do saber é também uma reparação histórica e cognitiva, pois não está condicionada à inclusão de novos conteúdos nos currículos, mas sim à exigência de uma transformação profunda das relações pedagógicas e sociais. Implica, com isso, reconhecer que há múltiplas formas de racionalidade, e que cada uma delas expressa modos legítimos de compreender o mundo. A escola, as ONGs e os movimentos sociais tornam-se, desse modo, espaços de ecologia de saberes, onde o diálogo entre o científico e o popular amplia a compreensão do real e fortalece a democracia cognitiva. Essa ecologia não busca substituir um saber por outro, mas criar condições de coexistência e interaprendizagem, nas quais todos os saberes possam dialogar em igualdade.

Por conseguinte, o Direito Educativo assume a função epistemo-política de garantir não apenas o acesso ao ensino, mas o direito de existir, falar e pensar a partir das próprias referências culturais. Dito de outro modo, se traduz em um instrumento de emancipação e de reconhecimento, capaz de devolver voz e visibilidade aos sujeitos e coletividades historicamente silenciados. Como indica Sousa Santos (2007, p. 22), “não há justiça social global sem justiça cognitiva global”. Portanto, o Direito Educativo, ao articular a diversidade epistêmica à justiça social, torna-se uma das mais potentes expressões da democracia contemporânea.

Educação, Democracia e o Futuro do Direito Educativo

Pensar o futuro do Direito Educativo é, inevitavelmente, pensar o futuro da própria democracia. A educação é o campo onde se forjam os valores, as práticas e as linguagens que sustentam o convívio social e a legitimidade das instituições. Como adverte Gadotti (2008),

educar é sempre um ato político, e toda política, por sua vez, educa. O modo como uma sociedade organiza o acesso ao saber, revela o tipo de democracia que se deseja consolidar.

O desafio contemporâneo consiste em articular os diferentes modos de educar (formal, não formal e informal) em uma rede integrada de aprendizagem social, capaz de valorizar a cooperação, a sustentabilidade e a justiça cognitiva. Essa rede, sustentada por princípios de solidariedade e equidade, rompe com a lógica da competição e do isolamento intelectual, substituindo o paradigma da instrução pelo da formação integral do sujeito.

Inspirado em Morin (2002), o paradigma da educação complexa exige compreender as interdependências entre saberes, culturas, territórios e tempos. Em um mundo fragmentado e atravessado por crises ecológicas, sociais e éticas, educar significa religar o que foi separado: o conhecimento científico e o saber popular, o pensamento técnico e o pensamento sensível, a racionalidade e a empatia.

Nessa perspectiva, o Direito Educativo não é apenas uma garantia jurídica, mas uma estrutura ética que orienta as relações humanas e institucionais em direção à sustentabilidade democrática do conhecimento. Ele se realiza quando a educação promove a autonomia crítica, a diversidade cultural e o diálogo intergeracional.

De acordo com a UNESCO (2015), o compromisso com a Educação 2030 impõe o dever de assegurar a aprendizagem ao longo da vida como um direito humano inalienável, reconhecendo que o saber é um bem comum global. Essa concepção desloca a educação do campo da oferta institucional para o campo da responsabilidade social compartilhada, em que Estado, comunidade, iniciativa privada e sociedade civil cooperam na formação contínua das pessoas.

Nesse cenário, a democratização do saber torna-se condição para enfrentar as crises civilizatórias do século XXI, como as crises de desigualdade, de sentido e de pertencimento. A formação cidadã, segundo Freire (1996; 2005), requer uma pedagogia da esperança e do diálogo, na qual educar é também resistir à desumanização. Assim, o Direito Educativo projeta-se como o eixo ético-político de uma sociedade que reconhece o conhecimento como patrimônio coletivo e instrumento de transformação.

Como observa Sousa Santos (2007), as democracias do futuro dependerão de uma ecologia de saberes que rompa com o “epistemicídio” e com o monopólio do conhecimento. O acesso ao saber deve ser compreendido como um direito fundamental de todos os povos e não como um privilégio de alguns grupos sociais. O Direito Educativo, portanto, é também um direito à produção e à circulação plural de saberes, condição para a igualdade cognitiva e cultural.

A ampliação desse direito, contudo, demanda políticas públicas que articulem educação, cultura, ciência e tecnologia. Arroyo (2013) recorda que os sujeitos da educação popular são também produtores de conhecimento, e é nessa multiplicidade de vozes que a democracia se fortalece. Porém, o grande desafio está em incluir essas experiências na agenda institucional, superando o distanciamento entre políticas educacionais e práticas sociais concretas.

Por fim, o Direito Educativo do futuro precisa reconhecer as novas ecologias do aprender: as redes digitais, as comunidades virtuais, as bibliotecas abertas, os coletivos culturais, os movimentos sociais e os espaços híbridos de produção do saber. Nesses ambientes, o ato de aprender se converte em ato de resistência e de reinvenção do mundo. A cidadania, passa a ser também cognitiva, fazendo parte do direito de compreender, interpretar e transformar a realidade.

Assim, reafirma-se que o Direito Educativo não se encerra nas escolas; pelo contrário. Ele se expande pelas ruas, praças, centros comunitários, mídias digitais e territórios culturais, territórios onde a aprendizagem se faz em comunhão e solidariedade. Mais do que uma política pública, trata-se de um projeto civilizatório, fundado na convicção freiriana de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011, p. 79).

Conclusão

O percurso desenvolvido ao longo deste ensaio evidencia que o Direito Educativo, ao ser entendido como direito social fundamental, não se restringe à estrutura normativa do Estado ou ao espaço escolar tradicional, mas se concretiza, sobretudo, nas práticas sociais, culturais e comunitárias que tornam o conhecimento um bem público acessível a todos.

A Educação Não Formal e a Educação Popular emergem, assim, como dimensões indispensáveis para a efetivação da justiça social e para a consolidação da democracia. Nos espaços não escolares (como ONGs, coletivos culturais, movimentos sociais e comunidades de base), o ato educativo ganha materialidade e sentido, promovendo não apenas o acesso ao saber, mas também a reconstrução da dignidade e do pertencimento dos sujeitos.

Sob essa perspectiva, o Direito Educativo se articula à luta por reconhecimento e igualdade, dialogando com as Epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2007), que reivindicam a valorização dos saberes populares e a descolonização do conhecimento. Diante disso,

democratizar o saber implica questionar as hierarquias epistemológicas e assegurar o direito de todos à produção e circulação do conhecimento.

No contexto contemporâneo, marcado pela fluidez e pela fragmentação das relações humanas, a Educação Não Formal se reafirma como espaço de resistência à lógica da exclusão e do desempenho. Ao privilegiar o diálogo, a solidariedade e a escuta sensível, reintroduz a dimensão humana e relacional no centro do processo educativo (Bauman, 2001).

Como defendem Freire (2005) e Gadotti (2008), educar é sempre um ato político, e toda política é também educativa. Isso significa que o Direito Educativo ultrapassa a letra da lei e se concretiza nas práticas cotidianas que reconhecem o outro como sujeito de saber. Nessa direção, a Educação Popular, os projetos comunitários e os movimentos sociais tornam-se experiências vivas de cidadania e democracia, materializando o princípio constitucional de que a educação é direito de todos, dever do Estado, família e sociedade.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação: um campo de estudo em construção. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 947-971, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: um desafio para o século XXI**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**: Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2015.

WALSH, Catherine. ***Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.

A CIDADE COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Gladis Lorenzato Bertol¹³
Jaqueline Moll¹⁴

Eixo Temático: Direito educativo em contextos não escolares

Resumo

Este capítulo discute as relações entre educação integral, educação ao longo da vida e a cidade como espaço educativo, com o objetivo de compreender como essas concepções ampliam o sentido do direito à educação, valorizando os processos formativos que ocorrem nos diferentes tempos, espaços e contextos sociais. A metodologia é qualitativa e teórico-analítica, baseada em revisão bibliográfica e análise conceitual. Os resultados evidenciam que tanto a educação integral quanto a educação ao longo da vida propõem uma formação humana multidimensional e contínua, articulando práticas formais, não formais e informais. Nessa perspectiva, a cidade é reconhecida como território educativo, onde as experiências cotidianas, culturais e comunitárias tornam-se oportunidades de aprendizagem. Conclui-se que fortalecer a educação não formal e reconhecer a cidade como espaço de formação são caminhos essenciais para efetivar o direito de aprender ao longo da vida e consolidar uma visão humanista e democrática da educação.

Palavras-chave: Educação integral. Educação ao longo da vida. Cidade Educadora. Educação não formal.

THE CITY AS A SPACE FOR INTEGRAL EDUCATION AND LIFELONG LEARNING

Abstract

This chapter discusses the relationships between integral education, lifelong learning, and the city as an educational space, aiming to understand how these concepts broaden the meaning of the right to education by valuing formative processes that occur across different times, spaces, and social contexts. The methodology is qualitative and theoretical-analytical, based on bibliographic review and conceptual analysis. The results show that both integral education and lifelong learning promote a multidimensional and continuous human formation, integrating formal, non-formal, and informal practices. From this perspective, the city is recognized as an educational territory, where everyday, cultural, and community experiences become learning opportunities. It is concluded that strengthening non-formal education and

¹³ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI - PPGEDU. Assistente de Educação na Rede Pública Estadual de Educação de SC. E-mail: gladislorenzato@gmail.com

¹⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/UFRGS. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

recognizing the city as a formative space are essential paths to ensuring the right to learn throughout life and consolidating a humanistic and democratic vision of education.

Keywords: Integral education. Lifelong learning. Educating city. Non-formal education.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida “com a colaboração da sociedade”, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma, em seu artigo 1º, que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais”. Assim, a legislação brasileira reconhece que educar é um direito que visa o desenvolvimento completo das pessoas e que transcende a escola, incorporando múltiplos espaços, tempos e agentes formadores.

O presente capítulo tem como objetivo discutir as aproximações conceituais entre educação integral e educação ao longo da vida, evidenciando suas bases teóricas e políticas e suas interconexões com a ideia de cidade como espaço educativo. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa e teórico-analítica, fundamentada em autores como Guará (2006), Weffort, Andrade e Costa (2019), Moll (2017), Gadotti (2009; 2016), Freire (2001) e Padilha (2012), além dos relatórios da UNESCO (Faure, 1972; Delors, 1996), que consolidam a noção de educação ao longo da vida. O diálogo é ampliado por contribuições de Trilla (2008), Gohn (2006), Cabezado (2004) e Moll (2013), que abordam a cidade como território educativo e espaço de formação cidadã.

Assim, o texto propõe refletir sobre a educação como um processo contínuo, integral e situado, que se realiza nas múltiplas dimensões da vida e encontra na cidade um campo fértil para o exercício do direito de aprender.

Educação integral e educação ao longo da vida: algumas concepções

A educação integral e a educação ao longo da vida constituem perspectivas complementares que ampliam o entendimento do processo educativo para além dos limites da escola e das etapas formais de ensino. Ambas reconhecem o ser humano em sua totalidade e

defendem que a aprendizagem ocorre de forma contínua, em diferentes tempos e espaços da vida. Nessa concepção, a cidade, a comunidade e os diversos contextos sociais tornam-se territórios de formação, valorizando experiências, saberes e práticas que contribuem para o desenvolvimento humano integral e para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Gatti apud Guará (2006, p. 16) ressalta que “quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo”. Guará (2006) acrescenta que uma educação integral deve trabalhar com todos os aspectos da pessoa humana (biológico, motor, social, moral e afetivo), sempre em um contexto integrador.

Nessa mesma linha, Weffort, Andrade e Costa (2019, p. 26) afirmam que o “desenvolvimento humano é um processo sempre multidimensional, que se estende por todo ciclo de vida e tem especificidades em cada etapa – na infância, na puberdade, na adolescência, na vida adulta, no envelhecimento”. Para que esse desenvolvimento seja integral, é necessário que “todos/todas e cada um/uma sejam intencionalmente estimulados, nutridos, assistidos e reconhecidos em todas suas múltiplas dimensões: físicas, sociais, culturais, intelectuais e emocionais” (p. 26). As autoras detalham essas dimensões como:

Dimensão Física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora.

Dimensão Emocional ou afetiva: refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de autor realização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento.

Dimensão Social: refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo.

Dimensão Intelectual: refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo.

Dimensão Cultural: diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais (Weffort; Andrade; Costa, 2019, p. 27).

Assim, uma educação integral deve estimular todas essas dimensões do desenvolvimento e “todas as forças propulsoras do desenvolvimento devem ser aproveitadas para estimular e facilitar as diferentes aprendizagens” (Weffort; Andrade; Costa, 2019, p. 21). Nesse horizonte, ganham destaque as discussões acerca da ampliação de espaços e agentes

educativos, reconhecendo que a formação integral requer múltiplos contextos e sujeitos envolvidos no processo educativo.

Gadotti (2009) argumenta que nos educamos ao longo de toda a vida e em diversos espaços — incluindo a escola, a família, a comunidade e a sociedade como um todo. Assim, uma educação que vise à integralidade não pode se restringir a espaços formais de ensino, mas deve ser articulada em parceria com a sociedade, contribuindo não apenas para uma aprendizagem holística, mas também para a formação cidadã. Nessa mesma direção, Moll (2017) reforça a necessidade de ampliação de tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, destacando que

[...] a concepção de Educação Integral [...] compreende a integralidade dos processos educativos, ampliando tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, dentro e fora da escola. Esta concepção exige a superação da separação entre educação formal, não formal e informal, de modo que passemos a pensar em sistemas integrados de educação, onde outras separações também passam a ser questionadas, como as etapas e os sistemas educacionais, e isolamento entre a escola e o mundo lá fora (Moll, 2017, p. 65).

Historicamente, no Brasil, políticas de educação integral têm sido implementadas por meio de projetos e programas de educação em tempo integral, o que muitas vezes leva à confusão entre os dois conceitos. Embora a educação em tempo integral possa favorecer a educação integral, os termos não são sinônimos. Enquanto a educação integral refere-se à formação humana integral, a educação em tempo integral está vinculada à ampliação da jornada escolar. A ampliação do tempo na escola, por si só, não garante uma formação integral, pois esta pressupõe ações que ultrapassam os métodos tradicionais de ensino.

Nesse sentido, Gadotti (2009) ressalta que a educação integral não deve ser confundida com escola de tempo integral e que o ideal de uma formação integral deve ser perseguido por todas as escolas: “Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (Gadotti, 2009, p. 37). Padilha (2012, p. 191) complementa que a educação integral “incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral”, caracterizando-se por uma abordagem que associa o processo educacional à qualidade e à relevância das experiências vividas. Para o autor, ela deve promover “processos educacionais, culturais e ambientais que visem à formação humana com base nas diferentes e multidimensionais manifestações do conhecimento” (Padilha, 2012, p. 191).

Essa compreensão é reforçada por Weffort, Andrade e Costa (2019), ao afirmarem que a educação integral requer uma formação que contemple a diversidade de experiências

humanas, indo além do ambiente escolar e da simples ampliação do tempo de estudo. Nesse contexto, trata-se de um processo coletivo que envolve alunos, famílias, professores e comunidade, constituindo uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento completo e integrado do sujeito.

A defesa de uma concepção de educação integral pressupõe um processo colaborativo que articula diferentes tempos, espaços e sujeitos, reconhecendo que a formação humana não se encerra em etapas específicas da escolarização. Nessa perspectiva, a educação integral se conecta ao princípio da educação ao longo da vida, ao compreender que aprender é um processo contínuo, construído nas múltiplas experiências e relações que acompanham toda a trajetória humana.

A educação ao longo da vida vem sendo reconhecida como um princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas, orientando debates sobre o direito à aprendizagem em diferentes fases da vida e nos mais diversos contextos. Mais do que uma política voltada à ampliação do acesso a oportunidades educativas, trata-se de uma concepção que compreende a formação humana como um processo contínuo, histórico e social. Essa compreensão encontra respaldo em Paulo Freire, para quem a educação é parte constitutiva da própria existência.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2001, p. 12).

Para Freire (2001, p. 13), “o ser humano jamais pára de educar-se”. Nessa perspectiva, educar-se é um movimento permanente e inevitável da existência humana, que se realiza nas práticas cotidianas e nas múltiplas experiências de vida. Essa concepção desloca o eixo da educação da escola para a vida, reconhecendo os inúmeros espaços e tempos em que o sujeito se forma e transforma.

Gadotti (2016) observa que a ideia de aprendizagem ao longo da vida é antiga, tendo sido defendida por Lao-Tsé seiscentos anos antes de Cristo. Contudo, a expressão “educação ao longo da vida” surgiu pela primeira vez em 1919, na Inglaterra, associada à formação profissional de trabalhadores, sob o termo *lifelong education*, traduzido na França como *éducation permanente*. Assim, as expressões “educação ao longo da vida” e “educação permanente” compartilham o mesmo sentido e significado.

Essa concepção ganhou destaque com o Relatório Faure, *Aprender a Ser* (UNESCO, 1972), que propôs a “educação permanente” como eixo central das políticas educacionais do futuro. Faure e seus colaboradores defendiam uma educação que ultrapassasse os limites da escola, se estendendo por toda a vida e contribuindo para o desenvolvimento integral do ser humano e a democratização do conhecimento. Para Faure (1981), a formação de um ser humano completo exige uma educação global e permanente: “Trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’” (Faure, 1981, p. 10).

Anos mais tarde, o Relatório Delors (UNESCO, 1996) reafirmou essa concepção ao propor os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser — como fundamentos de uma educação holística e contínua. O documento reforça que a educação ao longo da vida deve abranger não apenas o ensino formal, mas também as experiências informais e não formais, valorizando os saberes cotidianos e as múltiplas formas de aprender que contribuem para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Contudo, como observa Canário (2000), os ideais da educação permanente enfrentaram limitações desde sua origem, muitas vezes reduzidos à formação de adultos ou à educação pós-escolar. Essa visão estreita transformou a proposta em práticas de “reciclagem profissional” ou de “segunda oportunidade”. Além disso, políticas educacionais posteriores, embora reconhecessem o valor da educação não formal, acabaram por reproduzir a lógica escolar, estendendo-a à vida cotidiana. Dessa forma, em vez de consolidar uma educação permanente em sentido amplo, construiu-se uma “permanência da escola”, o que contradiz o princípio de “aprender a ser” ao desvalorizar os saberes construídos fora dela.

Na mesma direção crítica, Gadotti (2016) chama atenção para uma inflexão nas políticas educacionais globais a partir das décadas de 1980 e 1990, quando o conceito de *lifelong learning* passou a ser apropriado por organismos internacionais com foco na empregabilidade, na adaptação ao mercado de trabalho e na competitividade econômica. Esse deslocamento, segundo o autor, esvaziou o caráter emancipador e transformador da educação ao longo da vida, aproximando-o da lógica do capital humano e da racionalidade neoliberal.

No Brasil, a Lei nº 13.632/2018 incorporou oficialmente o princípio da “educação e aprendizagem ao longo da vida” à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). O inciso XIII do artigo 3º passou a prever a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, e foram alterados os artigos 37 e 58, que tratam da educação

de jovens e adultos e da educação especial, estendendo essas modalidades à formação permanente.

Essa inclusão, entretanto, não ocorreu sem controvérsias. Rodrigues e Mendes Calegari (2024) argumentam que o princípio, tal como adotado, sem amplo debate público, não assegura emancipação nem equidade, sendo frequentemente apropriado como estratégia de adaptação ao mercado e de enfraquecimento da escola pública. Os autores defendem a necessidade de um debate crítico sobre o conceito e suas implicações nas políticas educacionais brasileiras.

Nesse contexto, torna-se relevante distinguir “educação ao longo da vida” de “aprendizagem ao longo da vida”. Conforme Gadotti (2016), a primeira, inspirada na pedagogia freiriana e na educação popular, tem caráter emancipador e transformador; a segunda, quando apropriada por discursos tecnocráticos, tende à instrumentalização da educação, reduzindo-a a uma função adaptativa ao mercado.

Apesar dessas tensões, a noção de educação ao longo da vida mantém-se como princípio essencial para compreender a educação como processo contínuo, plural e fundamental à dignidade humana. Freire (2001) recorda que o ser humano é inacabado e, por isso, educa-se permanentemente, em um movimento dialético de experiência, reflexão e transformação. Nessa mesma linha, Gadotti (2016, p. 3) reforça que:

Uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino. Este princípio nos obriga a termos uma visão mais holística da educação.

A partir dessa compreensão, a educação ao longo da vida propõe a articulação entre práticas formais, não formais e informais, valorizando a diversidade de sujeitos, tempos e espaços de aprendizagem. Nessa perspectiva ampliada, a cidade passa a ser reconhecida como um espaço educativo, onde diferentes contextos e experiências contribuem para a formação integral e contínua dos indivíduos.

A cidade como espaço educativo

Na abordagem da educação integral e ao longo da vida, a cidade se destaca como um território privilegiado de formação. Ao circular por suas ruas, participar de feiras, frequentar espaços culturais, integrar grupos comunitários ou vivenciar práticas de convivência e cuidado, as pessoas aprendem, constroem saberes e ressignificam o mundo. “A cidade não é apenas um lugar físico de reprodução das relações econômicas de produção. É um lugar de relações sociais, um lugar de encontro, de festa e de cultura. A cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento” (Gadotti, 2009, p. 40).

Moll (2013, p. 215) amplia essa visão ao afirmar que “a cidade é potencialmente educadora tanto pelo conjunto de relações sociais, políticas e culturais que perpassam a vida cotidiana de seus cidadãos e cidadãs, quanto pela densidade de seus territórios físicos - arquitetônicos, históricos, naturais”. Para a autora, pensar a cidade como espaço educativo e ressignificar o papel da escola permite compreender os territórios urbanos como instâncias formativas ampliadas, especialmente diante da globalização e da complexidade das dinâmicas sociais.

Essa ampliação do campo educativo evidencia a coexistência de três dimensões complementares da educação: formal, não formal e informal. Segundo Trilla (2008), a educação informal ocorre de modo difuso e integrado a outros processos sociais, enquanto a educação formal e a não formal são intencionais e possuem objetivos explícitos de aprendizagem. A diferença entre ambas está na estrutura: a formal é hierarquizada, e a não formal, mais flexível. Para Gohn (2006, p. 28), educação

formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Trilla (2008, p. 46) observa que “as educações formal, não-formal e informal, mesmo que nem sempre estejam ligadas orgânica ou explicitamente, estão funcionalmente relacionadas”. Assim, cada uma cumpre papéis específicos e complementares, atendendo a diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Gohn (2006, p. 29) ressalta que “na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais”. Essa

modalidade apoia-se na cultura dos participantes, no diálogo e na problematização da realidade, fortalecendo identidades coletivas e o exercício da cidadania.

Gadotti (2005) destaca que a educação não formal é intencional e organizada, como a formal, porém menos burocrática e mais enraizada na vida cotidiana. Para o autor, ela se realiza em múltiplos espaços (escolas, organizações não governamentais, igrejas, sindicatos, mídias, associações e movimentos sociais) e possui grande potencial para promover cidadania, direitos humanos e transformação social. “A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras” (Gadotti, 2005, p. 8). Quando assume a formação cidadã como missão, torna-se intencionalmente educadora, promovendo “o direito à cidade educadora” (Gadotti, 2005, p. 9).

Nessa perspectiva, a cidade é um território vivido e simbólico, constituído por relações culturais e políticas. Paulo Freire (2001, p. 13) afirma que a cidade “se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar”, pois “a Cidade somos nós e nós somos a Cidade”. Para o autor, ela é simultaneamente educadora e educanda, e “muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política” (Freire, 2001, p. 13).

A ideia de cidade educadora, embora não seja recente, ganhou força nas últimas décadas ao reconhecer que a educação formal, sozinha, não atende às exigências da formação integral e permanente. O termo “cidade educativa” surgiu explicitamente no relatório *Aprender a Ser* (Faure, 1972). O movimento se consolidou com a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), em 1994, em Barcelona, que busca difundir e fortalecer o conceito em escala global.

Conforme a Carta das Cidades Educadoras, “a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade” (AICE, 2020, p. 4). A Carta afirma ainda que “a educação começa na infância, mas nunca termina e jamais se reduz à formação laboral ou profissional” (AICE, 2020, p. 5), reconhecendo o direito à cidade educadora como extensão do direito à educação.

Para Cabezado (2004, p. 12), a “cidade educadora é um complexo em constante evolução e pode ter expressões diversas, mas sempre considerará como uma de suas prioridades o investimento cultural e a formação permanente de sua população”. Essa concepção amplia a responsabilidade pela educação para além das instituições tradicionais, envolvendo municípios, organizações culturais, empresas e demais instâncias sociais. Como

afirma Cabezudo (2004, p. 14), “a cidade é a melhor oferta educativa ao alcance de todos”, e sua apropriação pelos cidadãos pode transformá-la em espaço de pertencimento, memória e futuro.

A cidade, ao ser compreendida como espaço educativo, amplia as possibilidades de concretização da educação integral e da educação ao longo da vida. Nela, os diferentes tempos, lugares e relações sociais se tornam oportunidades de aprendizagem que ultrapassam os limites da escola e se estendem por todo o tecido urbano. Essa perspectiva reconhece que o desenvolvimento humano se dá em interação com o território, com a cultura e com as práticas cotidianas, transformando a própria cidade em um território de formação, convivência e cidadania.

Conclusão

As reflexões apresentadas evidenciam que a educação integral e a educação ao longo da vida compartilham uma mesma essência: ambas buscam a formação plena do ser humano em suas múltiplas dimensões, reconhecendo que aprender é um processo contínuo e permanente. Essa perspectiva amplia o sentido de educação para além da escola, incorporando as experiências, as relações e os diferentes contextos de vida como partes do percurso formativo. Educar-se ao longo da vida significa, assim, compreender a aprendizagem como direito e possibilidade de desenvolvimento humano em todas as fases da existência.

Ao se considerar a educação integral, compreende-se que ela requer a articulação entre diferentes tempos, espaços e sujeitos, numa rede de interações que valoriza tanto o conhecimento formal quanto o vivido. Essa concepção propõe uma educação que integra razão, emoção, corpo, cultura e convivência, formando pessoas mais conscientes de si e do mundo. A cidade, nesse cenário, torna-se um espaço de múltiplas aprendizagens, onde a vida cotidiana oferece oportunidades educativas que dialogam com a escola e a ampliam.

Pensar a cidade como espaço educativo significa reconhecer o potencial formativo presente nas praças, nos museus, nas organizações sociais, nos espaços culturais e nas relações comunitárias. Cada experiência vivida na cidade pode se transformar em aprendizagem, fortalecendo o vínculo entre educação, cidadania e vida pública. Assim, a cidade deixa de ser apenas o cenário das práticas educativas para tornar-se protagonista na formação de sujeitos participativos e críticos.

Conclui-se que a integração entre educação integral, educação ao longo da vida e cidade educativa aponta para um modelo de sociedade que aprende continuamente, em todos

os lugares e momentos. Esse olhar propõe uma educação comprometida com a coletividade, a equidade e o desenvolvimento humano, reafirmando o papel da cidade como território de aprendizagens, convivência e construção de sentidos, onde cada cidadão é, ao mesmo tempo, aprendiz e educador.

Referências

Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona, AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 nov. 2024.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo, Cortez, 2004.

CANÁRIO, Rui. A "aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 10/11, p. 29-52, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41384>. Acesso em: 3 nov. 2025.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1998.

FAURE, Edgar. **Aprender a Ser**. 3ª ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: IDE, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2016. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/95df6356-5704-419f-8458-3c60cdb3edd9>. Acesso em: 4 nov. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de

Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27–38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 4 nov. 2025.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 15-24, 2006.

MOLL, Jaqueline. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**, Torres Novas, 2013. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MOLL, Jaqueline. **Territórios Educativos e Educação Integral no Brasil**. In: *Aprendiz: 20 anos de história e reinvenção*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2017, 116 p.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Integral e currículo intertranscultural**. In: Moll, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012

RODRIGUES, Marilda Merênciã; MENDES CALEGARI, Jean Franco. A educação e a aprendizagem ao longo da vida chegam à LDB brasileira: o conceito por detrás do princípio. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 266–279, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.82628. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82628>. Acesso em: 4 nov. 2025.

TRILLA, Jaume. **A educação não-formal**. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus. 2008. Valéria Amorim Arantes (Org.)

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves. **Currículo e educação integral na prática**. 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019

LEITURA EM CENA – HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM: O PROTAGONISMO JUVENIL NA FORMAÇÃO LEITORA E HUMANA NA ESCOLA CASTRO ALVES

Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo¹⁵
Cleusa Vicente Vargas¹⁶

Eixo Temático: Direito Educativo e Formação Humana

Resumo

O presente capítulo apresenta o projeto *Leitura em Cena – Histórias que Transformam*, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, com turmas do 6º ao 9º ano, como proposta pedagógica voltada à promoção do protagonismo juvenil e ao fortalecimento da leitura como prática social e humanizadora. A iniciativa nasceu da necessidade de ressignificar a leitura no contexto escolar, aproximando os alunos das obras literárias por meio da dramatização, da oralidade e da expressão artística. O projeto foi estruturado em etapas, contemplando a escolha de alunos-monitores, a sensibilização das turmas, o estudo de autores, a criação de *lapbooks*, a montagem de peças teatrais e a socialização das produções em uma feira de leitura. Os resultados demonstram ampliação do interesse pela leitura, maior integração entre as turmas e fortalecimento das competências linguísticas e socioemocionais. Assim, a experiência reafirma o papel da escola como espaço de formação humana integral, em consonância com o direito educativo à leitura e à cultura.

Palavras-chave: Leitura. Protagonismo juvenil. Formação humana. Escola. Literatura.

LECTURA EN ESCENA – HISTORIAS QUE TRANSFORMAN: EL PROTAGONISMO JUVENIL EN LA FORMACIÓN LECTORA Y HUMANA EN LA ESCUELA CASTRO ALVES

Resumen

El presente capítulo presenta el proyecto *Lectura en Escena – Historias que Transforman*, desarrollado en la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Castro Alves, con el objetivo de promover el protagonismo juvenil y fortalecer la lectura como práctica social y humanizadora. La iniciativa surgió de la necesidad de ressignificar la lectura en el contexto escolar, acercando a los estudiantes a las obras literarias mediante la dramatización, la oralidad y la expresión artística. El proyecto se estructuró en etapas que incluyeron la selección de alumnos monitores, la sensibilización de los grupos, el estudio de autores, la creación de *lapbooks*, el montaje de obras teatrales y la socialización en una feria de lectura. Los resultados muestran un aumento del interés por la lectura, una mayor integración entre las clases y el desarrollo de competencias lingüísticas y socioemocionales. De esta manera, la experiencia reafirma el papel de la escuela como espacio de formación humana integral, en consonancia con el derecho educativo a la lectura y a la cultura.

Palabras clave: Lectura. Protagonismo juvenil. Formación humana. Escuela. Literatura.

¹⁵ Mestre em Letras. Professora na E. M. E. F. Castro Alves. krisfrederico@gmail.com

¹⁶ Doutoranda em Educação-URI/FW. Professora na E. M. E. F. Castro Alves. a067332@uri.edu.br

1. Introdução

Em uma sociedade marcada pelo avanço das tecnologias digitais e pela constante disputa pela atenção dos sujeitos, a leitura continua sendo uma das práticas mais potentes para o desenvolvimento crítico, emocional e social do indivíduo. No entanto, observa-se, nas escolas brasileiras, uma crescente dificuldade em despertar o interesse dos estudantes pelos livros e pela literatura, frequentemente associados a atividades obrigatórias e desvinculadas de suas realidades e afetos. Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas relacionadas à leitura, de modo que elas sejam significativas, participativas e formadoras de sujeitos autônomos e sensíveis.

Nesse contexto, surgiu o projeto *Leitura em Cena – Histórias que Transformam*, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, localizada em uma localidade de características populares, que atende estudantes da pré-escola ao 9º ano. A proposta partiu das inquietações das professoras responsáveis em relação ao afastamento dos alunos da leitura literária e da necessidade de promover experiências formativas que integrassem arte, linguagens, cultura e conhecimento. O projeto foi concebido como um espaço de descoberta, expressão e pertencimento, no qual os alunos se tornaram protagonistas de sua própria formação leitora.

A iniciativa está alicerçada no princípio do direito à educação e à cultura, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que reconhecem a leitura como instrumento de emancipação e de formação humana integral. Assim, o projeto não apenas estimula o gosto pela leitura, mas também reafirma o papel da escola como espaço de garantia desse direito, promovendo práticas pedagógicas inclusivas, colaborativas e criativas.

O *Leitura em Cena* teve duração de seis meses, com encontros semanais ou quinzenais, envolvendo professores, alunos-monitores e turmas de diferentes anos. Cada trimestre foi dedicado ao estudo de um autor, articulando atividades de leitura, análise, produção artística e socialização. A proposta buscou valorizar o protagonismo juvenil e a aprendizagem cooperativa, reconhecendo os alunos como agentes de transformação cultural e social. A leitura, nesse contexto, assumiu caráter dialógico, integrando linguagens e experiências diversas, fortalecendo vínculos e ampliando horizontes.

Desenvolvido ao longo de um semestre, o projeto foi dividido em sete etapas: seleção dos monitores; sensibilização das turmas; escolha dos livros; realização de atividades (leitura, *lapbooks*,

teatro, pesquisa de autores); feira de leitura; avaliação reflexiva e apresentação pública em evento regional.

As ações foram coletivas e colaborativas, promovendo a integração entre as turmas e a participação ativa dos alunos. O método priorizou a escuta, a criatividade e o trabalho em equipe, articulando leitura e expressão artística. A culminância ocorreu com a apresentação dos trabalhos e relato de experiências dos alunos que desenvolveram a obra dramática.

1. Desenvolvimento

2.1 Justificativa e Contexto Escolar

O projeto nasceu da observação de que muitos alunos demonstravam desinteresse pela leitura, associando-a a obrigações avaliativas. A necessidade de transformar essa relação motivou a criação de um espaço pedagógico que devolvesse à leitura o seu caráter prazeroso e humanizador. Não obstante, a proposta pedagógica incentivou o envolvimento dos alunos em atividades que envolveram todos os alunos da escola e se integrou com a produção de conhecimentos em outros projetos desenvolvidos no educandário.

Além disso, o grupo docente observou durante o primeiro semestre do ano que as ações planejadas para o segundo semestre precisavam integrar habilidades de utilização de aplicativos e manuseio de ferramentas tecnológicas, visto a dificuldade dos alunos de 6º a 9º ano de realizar trabalhos que necessitasse de computadores já que a maioria dos discentes não tem em suas residências.

Outrossim, vivemos em um tempo de sobrecarga informacional e estímulos digitais constantes. Segundo Freire (1989, p.13), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”; logo, a leitura deve ser vivência social, afetiva e crítica. O projeto buscou, assim, promover o encontro dos alunos com a literatura de forma sensível e participativa, valorizando o diálogo e a pluralidade de vozes.

Entretanto, também contemplou o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida estudantil dos alunos, tais como a competência 5 da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”, sendo essa a principal habilidade que engloba o uso de tecnologias digitais.

Em suma, a escola, situada em comunidade de perfil popular, exige abordagens que reconheçam a diversidade cultural e social. O *Leitura em Cena* respondeu a essa necessidade ao

fortalecer vínculos entre turmas e ao inserir a leitura no cotidiano escolar como prática de convivência, cultura e transformação.

A realização do projeto possibilitou, dessa forma, que a comunidade escolar integrasse o conteúdo trabalhado na escola com a essência de busca por conhecimento. Com isso, os alunos reconheceram sentido no desenvolvimento das ações do projeto o que os motivou durante as aulas.

2.2 Fundamentação Teórica

Inspirado nas ideias de Freire (1989), Soares (2003), Candido (2004) e Vygotsky (1991), o projeto compreende a leitura enquanto experiência de humanização e criação cultural. Freire entende a leitura como ato político e libertador; Soares, como prática social e histórica; Candido, como direito humano à imaginação; e Vygotsky destaca a mediação e a interação como bases da aprendizagem. Esses autores fundamentam a proposta de protagonismo juvenil, que permite aos estudantes vivenciarem a leitura como ato criativo e coletivo. O projeto também dialoga com a BNCC (2017), que destaca competências como empatia, cooperação e valorização das manifestações culturais — dimensões amplamente desenvolvidas nas atividades do *Leitura em Cena*.

A leitura, segundo Paulo Freire (1989, p.13), é mais do que a decodificação de palavras: é a leitura do mundo, a compreensão crítica da realidade e o exercício da liberdade. O autor defende que o ato de ler está diretamente ligado à capacidade de interpretar e transformar o contexto social em que o sujeito está inserido. Dessa forma, a leitura se torna um instrumento de emancipação e conscientização, permitindo ao leitor compreender o mundo a partir de múltiplas perspectivas. De modo semelhante, Soares (2003) entende a leitura como uma prática cultural e histórica que reflete as relações de poder e de identidade presentes na sociedade.

Assim, ao promover a leitura literária como prática de humanização, o projeto *Leitura em Cena* reafirma o direito à palavra e à expressão como pilares da cidadania.

Antônio Candido (2004) amplia esse olhar ao afirmar que a literatura é um direito humano essencial, porque contribui para a formação ética, estética e afetiva do indivíduo. Ler é um ato de resistência e de sensibilidade, que amplia horizontes e humaniza. Nesse sentido, o projeto, ao aliar leitura e arte, materializa o princípio do direito à literatura como direito à imaginação e ao sonho — elementos indispensáveis à formação integral do ser humano.

No contexto contemporâneo, o acesso à leitura é cada vez mais mediado por tecnologias digitais. Pierre Lévy (1999, p. 208) define a cibercultura como o conjunto de

práticas sociais e cognitivas que emergem do uso das tecnologias da informação e da comunicação. Essas tecnologias, quando integradas à educação, têm o potencial de ampliar o acesso ao conhecimento e de promover aprendizagens significativas e colaborativas. Moran (2015, p. 9) destaca que o uso pedagógico das tecnologias não deve se restringir a ferramentas, mas sim favorecer metodologias ativas, nas quais o estudante assume o papel de protagonista do processo de aprendizagem.

Kenski (2007) reforça essa ideia ao afirmar que as tecnologias digitais transformam o modo de ensinar e aprender, estimulando a autoria, a criatividade e a autonomia dos alunos. No projeto *Leitura em Cena*, o uso de recursos audiovisuais, apresentações teatrais e ferramentas digitais de pesquisa contribuiu para despertar o interesse dos estudantes, conectando a leitura literária ao universo cultural e comunicativo em que eles vivem. Como defende Lemos (2002, p. 9), a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas — e, nesse sentido, o seu uso ético e educativo amplia as possibilidades de expressão e de construção do conhecimento.

A mediação tecnológica na leitura, portanto, não substitui o livro, mas ressignifica a experiência de ler. Chartier (1998, p. 7) lembra que cada tecnologia de escrita transforma a forma como lemos e nos relacionamos com os textos. A leitura digital convida à interatividade, à hipertextualidade e à autoria compartilhada, o que aproxima os jovens leitores da linguagem literária de modo dinâmico e acessível. Ao explorar essa integração entre o impresso e o digital, o projeto *Leitura em Cena* responde aos desafios da contemporaneidade e reafirma o papel da escola como mediadora cultural entre a tradição literária e as novas linguagens.

O teatro e as artes, no contexto educacional, assumem papel central na formação integral do sujeito. Para Augusto Boal (1998, p. 13), o teatro é uma forma de libertação, uma linguagem que desperta a consciência crítica e a capacidade de agir no mundo. Ele afirma que “todos podem fazer teatro, até mesmo os atores”, destacando o poder emancipador da experiência cênica. No *Leitura em Cena*, as dramatizações literárias possibilitaram aos alunos vivenciar os textos de maneira sensorial, emocional e criativa, transformando a leitura em experiência viva.

Vygotsky (1991) já apontava que o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais mediadas por signos e instrumentos culturais. A arte, nesse contexto, atua como mediadora da aprendizagem, pois mobiliza emoção, imaginação e pensamento. Quando os alunos interpretam personagens, criam cenários e expressam sentimentos, eles não apenas aprendem o conteúdo, mas também desenvolvem habilidades comunicativas, empáticas e

colaborativas. Duarte Jr. (2000) reforça essa ideia ao afirmar que a arte na educação é essencial para o desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência emocional, pois permite ao sujeito compreender-se e compreender o outro.

A educadora Ana Mae Barbosa (2008, p. 23), referência em arte-educação no Brasil, defende que a integração entre arte e ensino favorece a formação estética e cultural do estudante, ampliando sua percepção de mundo. A proposta triangular — que envolve fazer, apreciar e contextualizar arte — contribui para uma aprendizagem mais significativa, conectada à vida e à realidade social. No projeto *Leitura em Cena*, os alunos experimentaram esses três eixos ao produzir, analisar e compartilhar suas criações artísticas inspiradas em textos literários.

Essa dimensão estética da leitura e do teatro se articula ao que Edgar Morin (2000, p. 41) chama de “formação humana integral”, que busca unir razão e emoção, técnica e sensibilidade, ciência e arte. Para o autor, educar é ensinar a condição humana — e isso implica reconhecer o papel da emoção e da imaginação no processo de aprendizagem. O projeto, ao unir leitura, teatro e expressão artística, concretiza esse ideal de educação integral, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Quando os estudantes lêem, interpretam e reconstróem narrativas por meio de múltiplas linguagens — como teatro, vídeo, música ou mídias digitais —, vivenciam o que Rildo Cosson (2018, p. 23) chama de “leitura literária como prática social”. O autor defende que ler literatura na escola é um ato de inserção cultural, uma forma de ampliar repertórios e de construir identidades. Assim, o *Leitura em Cena* valoriza a leitura não apenas como decodificação, mas como experiência estética e social, capaz de transformar o modo de ver o mundo.

Ao incorporar tecnologias digitais e práticas artísticas, o projeto também favorece o protagonismo juvenil, estimulando o pensamento crítico e a expressão criadora. Essa abordagem dialoga com as concepções de Gadotti (2000, p. 210), que entende a educação como processo de humanização e de libertação. Para ele, o verdadeiro ato educativo ocorre quando o aluno se reconhece como sujeito ativo na construção do conhecimento e da cultura. Dessa forma, compreende e produz conhecimento.

Por fim, essa integração entre prática leitora, arte e tecnologia reafirma o papel da escola como espaço de democratização do saber e de valorização da diversidade cultural. A arte e a literatura, ao dialogarem com o mundo digital, formam leitores mais sensíveis, conscientes e solidários — sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. O *Leitura em Cena – Histórias que Transformam* traduz, assim, uma prática

pedagógica que concretiza o direito educativo à leitura, à cultura e à imaginação.

2.3 Ações Desenvolvidas

As atividades integraram literatura, teatro, oralidade e arte. O estudo das obras de Monteiro Lobato inspirou dramatizações e releituras criativas. A confecção de *lapbooks* e cartazes estimulou a escrita e a organização das ideias. Os alunos-monitores atuaram como mediadores, orientando grupos e fomentando discussões sobre as leituras.

A interdisciplinaridade também esteve presente: o uso de vídeos, podcasts e recursos digitais modernizou o processo de leitura e ampliou as formas de expressão dos estudantes.

Houve crescimento visível no interesse pela leitura e no envolvimento dos estudantes. As feiras e apresentações fortaleceram o senso de pertencimento e a autoestima. O protagonismo juvenil emergiu como eixo de autonomia e cooperação, refletindo o direito à participação e ao diálogo no espaço escolar.

Além disso, o projeto despertou habilidades socioemocionais e valores éticos, consolidando a leitura como ferramenta de emancipação e cidadania.

2.4 A Leitura como Direito Educativo e Prática de Cidadania

O direito à leitura, implícito nos marcos legais da educação brasileira, é dimensão essencial do Direito Educativo. A Constituição Federal e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) reconhecem o acesso à cultura e à arte como parte da formação cidadã. Candido (2004, p. 76) defende que a literatura é direito humano, pois alimenta a sensibilidade e o senso crítico.

Promover a leitura na escola é garantir liberdade: é permitir que os sujeitos leiam o mundo e se leiam nele. Assim, o projeto concretiza o direito à educação e à cultura, transformando a escola em espaço de emancipação e diálogo.

Morin (2000) e Freire (1996) afirmam que educar é desenvolver o ser humano em sua totalidade. A leitura literária, ao despertar emoções e reflexões, é via privilegiada para essa formação integral. A BNCC (2017) também reforça essa perspectiva, propondo o desenvolvimento ético, estético e crítico dos estudantes.

O *Leitura em Cena* exemplifica esse princípio: por meio da arte, da oralidade e da convivência, une razão e emoção, pensamento e sensibilidade. Como diz Larrosa (2002, p. 21), “a leitura verdadeira é a que nos transforma”.

O protagonismo juvenil é a prática de cidadania e de direito à voz. Dewey (1959, p. 3) defende que o estudante aprende ao participar ativamente da construção do conhecimento. Assim, os alunos-monitores simbolizam uma pedagogia democrática, em que todos ensinam e aprendem.

O protagonismo, portanto, é dimensão ética e política do Direito Educativo: assegura a participação, a responsabilidade e a autoria na experiência escolar.

Bakhtin (1981, p. 16) vê a literatura como espaço de diálogo e alteridade. A leitura, mediada por práticas artísticas, torna-se também ética — ensina a respeitar e compreender o outro. No *Leitura em Cena*, a dramatização permitiu que os alunos experimentassem múltiplas vozes e perspectivas, cultivando empatia e imaginação.

A estética e a ética se fundem, formando leitores sensíveis e cidadãos conscientes. Como lembra Morin (2000, p. 978), “educar é ensinar a condição humana”.

Conclusão

O *Leitura em Cena – Histórias que Transformam* reafirmou o potencial da leitura como prática pedagógica e social transformadora. Ao integrar literatura, arte e protagonismo juvenil, o projeto fortaleceu o vínculo dos estudantes com a escola e com o ato de ler, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos. Essa experiência demonstrou que a leitura, quando mediada de forma sensível e criativa, é capaz de humanizar e ampliar horizontes.

Além de despertar o prazer estético, a leitura na escola também cumpre uma função política e social. Conforme pontua Rildo Cosson (2018), o texto literário deve ser vivido como espaço de diálogo, em que o leitor possa confrontar-se com outras vozes, ideias e culturas. Essa vivência literária amplia o repertório cultural dos estudantes e os prepara para a convivência democrática. No *Leitura em Cena*, a escolha de obras de diferentes autores e gêneros possibilitou múltiplos olhares sobre o mundo, reafirmando a literatura como instrumento de resistência simbólica e de fortalecimento da identidade individual e coletiva.

Do ponto de vista do **Direito Educativo**, o projeto representa a concretização de uma educação que valoriza a diversidade, a cultura e a autonomia dos estudantes. A leitura, nesse contexto, é compreendida como um direito de todos, essencial à cidadania e à formação humana. Assim, o projeto reafirma a função social da escola como espaço de diálogo, criação e transformação.

Nessa perspectiva, o projeto também reforça o papel do educador como mediador cultural, que favorece o encontro entre texto, aluno e sociedade. Como lembra Teresa Colomer (2007), formar leitores é um processo de mediação constante, no qual o professor atua como ponte entre a

experiência estética e o pensamento crítico. Assim, ao integrar leitura, teatro e tecnologia, o Leitura em Cena rompe barreiras entre o aprender e o sentir, entre o racional e o poético, transformando a sala de aula em um espaço de criação e pertencimento. Essa prática reafirma a educação como um ato de esperança e de construção de humanidade, nos moldes do que defende Paulo Freire (1996).

1. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996**. Brasília: MEC, 1996.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **Vários Escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Ler e ensinar: estratégias de leitura literária**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE JR., João-Francisco. **A dimensão estética da educação**. Campinas: Papyrus, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papyrus, 2015.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REPENSANDO O HUMANO NA ESCOLA

Eliaana Simões Sampaio Ramon¹⁷
Jordana Wruck Timm¹⁸

Eixo Temático: Direito Educativo e Formação Humana

Resumo

Este artigo discute os impactos da ausência de vivências estéticas nas formações docentes das infâncias, especialmente no que diz respeito à efetivação do direito educativo à formação humana integral. O objetivo é analisar como a literatura, enquanto linguagem artística, pode atuar como experiência estética formativa no percurso profissional de professores da educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, fundamentada em autores como Adorno, Dewey, Freire, Vigotski, Ferreira et al. e Amorim. A análise evidencia que, embora a literatura e a estética sejam reconhecidas como importantes nos discursos institucionais, na prática, a formação docente permanece centrada em abordagens tecnicistas e operacionais, com pouco espaço para a sensibilidade e a subjetividade. Os resultados revelam uma lacuna entre o que se defende como formação integral e o que efetivamente é vivenciado nas formações. Conclui-se que a articulação entre literatura, estética e direito educativo representa um caminho necessário para o fortalecimento de uma formação docente mais crítica, sensível e humanizadora.

Palavras-chave: Formação docente. literatura. estética. direito educativo. educação infantil.

THE CONTRIBUTION OF AESTHETIC EDUCATION TO TEACHER TRAINING: RETHINKING THE HUMAN IN SCHOOL

Abstract:

This article discusses the impacts of the absence of aesthetic experiences in teacher education for early childhood, especially regarding the realization of the educational right to integral human formation. The objective is to analyze how literature, as an artistic language, can act as a formative aesthetic experience in the professional development of early childhood education teachers. It is a qualitative, theoretical study, grounded in authors such as Adorno, Dewey, Freire, Vygotsky, Maxine Greene, Ferreira et al., and Amorim. The analysis shows that, although literature and aesthetics are recognized as important in institutional discourses, in practice teacher training remains centered on technical and operational approaches, with little room for sensitivity and subjectivity. The results reveal a gap between what is advocated as integral education and what is effectively experienced in training programs. It is concluded that the articulation between literature, aesthetics, and the right to education represents a necessary path to strengthen a more critical, sensitive, and humanizing teacher education.

¹⁷ Pedagoga, Mestranda em Educação PPGEDU-URI/FW. Docente da Educação Básica. eliana.sramon@gmail.com.

¹⁸ Doutorado em Educação (PUCRS). Professora/Orientadora (PPGEDU-URI/FW). jordana@uri.edu.br

Keywords: Teacher education. Literature. Aesthetics. Right to education. Early childhood education.

Introdução

A formação docente no Brasil tem sido, historicamente, atravessada por tensões entre diferentes paradigmas educativos. Nas últimas décadas, prevaleceu uma lógica predominantemente tecnicista, centrada em conteúdos curriculares, métodos de ensino e habilidades operacionais. Embora essa abordagem tenha contribuído para a consolidação de práticas pedagógicas sistematizadas, ela tem se mostrado insuficiente diante das demandas contemporâneas da educação, pois tende a negligenciar dimensões essenciais da formação humana, como a sensibilidade, a cultura, a subjetividade e a estética. Essa negligência é especialmente preocupante no que se refere à formação de professores das infâncias, etapa em que a imaginação, o afeto e a experiência sensível constituem fundamentos indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse cenário, a literatura, compreendida como linguagem artística e experiência estética, emerge como uma possibilidade potente de formação e de humanização da docência. Mais do que recurso didático ou instrumento para o ensino da leitura, a literatura é espaço de ruptura, criação e reflexão. Ela convoca os sujeitos a ampliarem seus horizontes de compreensão do mundo, a exercitarem a imaginação e a cultivarem a empatia. Como defendem Ferreira, Aragão e Pucci (2022), o fazer docente é, em si, um campo de relações estéticas, desde o instante em que se pisa na sala de aula e se estabelecem vínculos sensíveis com os alunos. A docência não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve gestos, afetos e narrativas que carregam potência estética e formativa.

Amorim (2004), ao discutir a presença de imagens e narrativas na produção de conhecimentos escolares, mostra que a dimensão estética é constitutiva da experiência educativa, uma vez que envolve a articulação de sentidos, afetos e representações culturais. Sua análise aponta que a docência não pode ser reduzida a procedimentos técnicos, pois está profundamente atravessada por linguagens simbólicas que ampliam a percepção da realidade e possibilitam novas formas de compreender o cotidiano escolar.

Apesar desse reconhecimento teórico, observa-se que, tanto na formação inicial quanto nas continuadas, a presença de vivências estéticas na docência é escassa e fragmentada. A literatura, ainda que valorizada em discursos institucionais, raramente é tratada como experiência formativa em si, permanecendo vinculada a abordagens instrumentais, voltadas à aprendizagem de gêneros textuais ou ao desenvolvimento de competências linguísticas. Esse

enfoque reduzido compromete não apenas o direito dos professores ao acesso a repertórios culturais diversos, mas também impacta diretamente a maneira como a infância é experienciada nas escolas, muitas vezes marcada pela normatividade, pela padronização e pela ausência de espaços de criação.

Diante desse contexto, este capítulo busca discutir os impactos da ausência de vivências estéticas nos processos de formação docente, especialmente no que diz respeito à efetivação do direito educativo à formação humana integral das infâncias. Parte-se do entendimento de que o direito à educação, enquanto direito humano fundamental, deve assegurar não apenas o acesso à escolarização, mas também uma formação plena, que contemple dimensões éticas, estéticas, políticas e culturais. A investigação propõe-se, assim, a contribuir com o debate sobre a urgência de resgatar a literatura como experiência estética central na formação de professores da educação infantil, de modo a abrir caminhos para uma prática educativa mais crítica, sensível e humanizadora.

Formação Estética como Direito Educativo

A discussão sobre a formação docente a partir da estética não pode ser dissociada do debate sobre os direitos educativos. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) retoma esse princípio, enfatizando que a educação deve assegurar condições para a formação integral do sujeito. Essa ideia de pleno desenvolvimento da pessoa não se restringe à aquisição de competências técnicas, mas inclui dimensões éticas, políticas, culturais e estéticas. Assim, a formação estética deve ser reconhecida como parte constitutiva do direito à educação, e não como mero adorno ou elemento secundário (Ferreira; Aragão; Pucci, 2021).

No cenário internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 27, assegura que toda pessoa tem direito a participar livremente da vida cultural da comunidade, a fruir das artes e a compartilhar do progresso científico. Esse direito cultural abrange, necessariamente, a vivência estética, entendida como oportunidade de contato com a arte, a literatura e outras formas de expressão simbólica que ampliam a experiência humana. O Relatório Delors, publicado pela UNESCO em 1996, reforça essa perspectiva ao propor os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Este último pilar explicita a importância da formação humana

integral, que só se efetiva quando a subjetividade, a imaginação e a sensibilidade são cultivadas de modo intencional.

A estética, nesse sentido, deve ser compreendida como dimensão do humano. Adorno (1995), ao refletir sobre a função social da arte, defende que a formação estética é via de resistência à racionalidade instrumental e à barbárie, convocando o sujeito a desenvolver uma postura crítica diante do mundo. Dewey (1934) amplia essa discussão ao propor que a experiência estética não deve ser restrita a espaços elitizados de fruição artística, mas vivida no cotidiano, integrando-se à educação como prática da vida comum. Paulo Freire (1996), ainda que não utilize sempre o termo “estética”, coloca a beleza, a cultura popular e a sensibilidade como dimensões inseparáveis da pedagogia libertadora, em que o ato educativo é também ato estético. Vigotski (2001), em sua *Psicologia da Arte*, reforça essa visão ao destacar que a experiência estética mobiliza emoção, imaginação e simbolização, sendo indispensável ao desenvolvimento integral das crianças e à formação da consciência.

Historicamente, entretanto, a formação docente no Brasil reduziu a estética a uma posição marginal, vista muitas vezes como “extra” ou “complemento”. Essa marginalização se evidencia em currículos de licenciatura e programas de formação continuada que privilegiam a técnica, a avaliação de resultados e a racionalidade instrumental, relegando as artes e a literatura a espaços secundários. Tal movimento não é neutro: ele reflete uma concepção de educação voltada à produtividade e ao controle, em detrimento da criatividade e da sensibilidade.

Portanto, compreender a formação estética como direito educativo implica reconhecê-la como condição de humanização da docência. Não se trata de um privilégio ou de um acessório opcional, mas de um eixo central para que os professores possam exercer sua profissão de forma crítica, sensível e criativa. Garantir o direito à estética nas formações docentes é, ao mesmo tempo, assegurar que a educação cumpra sua função de formar sujeitos integrais e reafirmar que a sensibilidade e a imaginação são tão necessárias quanto os conteúdos e métodos. Trata-se de recolocar a estética no coração da prática educativa, não como ornamento, mas como força vital para repensar o humano na escola.

A Literatura como Experiência Estética na Docência

Entre as linguagens estéticas, a literatura ocupa um papel singular na formação docente. Ao lidar com a palavra em sua dimensão simbólica, poética e imaginativa, a literatura ultrapassa o campo da informação e do ensino de técnicas de leitura, constituindo-se como experiência estética capaz de tocar a subjetividade e a sensibilidade. Ao conectar esses

achados aos referenciais teóricos, observa-se que Loponte (2017) aponta que a formação estética não pode ser compreendida de modo restrito ou normativo, mas como experiência plural que ressoa na prática docente e permite deslocamentos críticos e criativos.

De modo convergente, Ferreira, Aragão e Pucci (2022) mostram que a experiência estética vivida por professores, em espaços de formação, desperta sensibilidade e abre caminho para práticas educativas mais humanizadoras, que ultrapassam a dimensão técnica e alcançam o ético e o sensível. Vigotski (2001), em sua *Psicologia da Arte*, argumenta que a experiência estética envolve a articulação entre emoção, pensamento e imaginação. A literatura, ao mobilizar essas três dimensões, possui um enorme potencial formativo. Para os professores, o contato com textos literários não é apenas fonte de repertório cultural, mas também um exercício de alteridade: ao mergulhar em personagens, narrativas e mundos ficcionais, o educador é convidado a deslocar seu olhar, a refletir sobre outras perspectivas e a revisitar sua própria sensibilidade. Essa vivência amplia a capacidade de compreender o outro, qualidade indispensável para o trabalho pedagógico.

Na perspectiva de Paulo Freire (1996), toda prática educativa é também prática estética, pois envolve linguagem, diálogo e encontro entre sujeitos. A pedagogia freireana, ainda que não utilize sempre o termo “estética”, é atravessada pela valorização da beleza, da cultura popular e da criatividade presentes nas experiências cotidianas. Ler, narrar e interpretar textos literários em espaços de formação docente, portanto, é mais do que uma atividade intelectual: é um ato de humanização, que conecta razão e emoção, técnica e sensibilidade, conteúdo e vida.

Essa dimensão humanizadora da literatura foi também destacada por Dewey (1934), para quem a experiência estética não está restrita a ambientes especializados, mas se manifesta em situações cotidianas, sempre que há intensidade, continuidade e integração de sentidos. Nesse sentido, o contato com a literatura na formação docente não deve ser reduzido à análise de gêneros textuais ou a atividades instrumentais de ensino da leitura, mas compreendido como vivência que possibilita ao professor desenvolver uma postura reflexiva, sensível e criativa diante de sua própria prática.

Contemporaneamente, autores como Amorim (2020) e Ferreira, Aragão e Pucci (2021) reforçam que o fazer docente é, em si, uma prática estética: está presente nos gestos, nas formas de escuta, na organização do espaço e na relação com os alunos. A literatura, quando incorporada às formações docentes, pode potencializar essa dimensão estética já presente, funcionando como catalisador de reflexões e como provocação para novas formas de ver e de estar na escola.

Assim, pensar a literatura como experiência estética na docência significa deslocá-la da função meramente instrumental e reconhecer seu poder de formar sujeitos mais críticos, empáticos e sensíveis. A leitura literária, nesse sentido, não é apenas um direito dos alunos, mas também dos professores, que encontram nela um espaço de formação cultural, subjetiva e profissional.

Tensões e lacunas na formação estética docente

Apesar desse reconhecimento teórico e das constantes menções à integralidade nos documentos oficiais, há tensões importantes a serem evidenciadas no campo da formação docente. As formações, sobretudo as oferecidas em redes públicas, permanecem fortemente ancoradas em modelos tecnicistas, que priorizam conteúdos normativos, resultados mensuráveis e práticas instrucionais. Essa lógica, associada a políticas de avaliação em larga escala e à pressão por resultados imediatos, tende a reduzir a educação a um processo de treinamento, em detrimento da subjetividade, da imaginação e da sensibilidade dos professores e alunos (Amorim, 2020).

Há, portanto, uma contradição entre o discurso institucional, que afirma a importância da formação integral, e a prática formativa real, frequentemente marcada pela racionalidade instrumental. Adorno (1995) já alertava que essa forma de racionalidade, ao se sobrepor às dimensões críticas e estéticas da formação, produz um empobrecimento da experiência humana, transformando a educação em mera instrução funcional. A ausência de espaços estéticos nas formações docentes pode ser lida, nesse sentido, como sintoma da própria crise da educação contemporânea, marcada pela tensão entre a lógica do capital e o direito à formação humana integral.

Outra lacuna relevante refere-se à ausência de escuta das vozes docentes. Poucos estudos investigam como os professores percebem suas próprias experiências estéticas, quais são seus desejos formativos e de que forma se relacionam com a literatura, a arte e a cultura em sua prática profissional. Essa invisibilização contribui para manter uma separação artificial entre técnica e sensibilidade, como se o fazer docente pudesse existir sem afeto, imaginação e beleza. Essa postura, ao mesmo tempo em que fragiliza a identidade docente, também limita as possibilidades de inovação pedagógica, já que a criatividade nasce da escuta e da valorização das experiências singulares.

Além disso, observa-se uma tendência persistente de privilegiar formas eruditas de arte nas formações, em detrimento da cultura popular, das narrativas comunitárias e das expressões do cotidiano escolar. Essa hierarquização cultural, longe de ser neutra, reproduz

desigualdades históricas e simbólicas, afastando muitos professores de práticas estéticas que poderiam ser significativas e acessíveis. Como lembra Freire (1996), é no diálogo com a cultura popular, com a arte que emerge das comunidades, que a educação se torna realmente libertadora e conectada com a vida. Ignorar essas dimensões é reforçar um modelo elitista e excludente de formação.

Essas tensões revelam que a formação estética docente ainda ocupa um espaço marginal, marcada por discursos normativos, pela ausência de escuta e por uma concepção limitada do que é arte e cultura. Contudo, ao mesmo tempo, tais lacunas constituem um terreno fértil para repensar caminhos. Reconhecê-las de forma crítica é o primeiro passo para propor alternativas que devolvam à estética o seu lugar como dimensão constitutiva da docência e como direito inalienável dos professores.

Possibilidades de reinvenção estética da formação

Diante das tensões e lacunas identificadas, abrem-se oportunidades de reinvenção que exigem não apenas ajustes pontuais, mas uma verdadeira reconfiguração do lugar da estética na formação docente.

Alguns autores propõem alternativas críticas às abordagens tradicionais de formação estética docente. Loponte (2017), ao analisar diferentes compreensões do que se denomina “formação estética”, mostra que o conceito assume múltiplos sentidos e ressonâncias, variando entre perspectivas normativas e propostas emancipatórias.

A autora destaca a necessidade de compreender a estética de maneira plural, conectada ao cotidiano e às experiências culturais diversas, rompendo com apropriações superficiais ou elitistas do termo. Já Catalano (2019) propõe formações baseadas em experiências colaborativas e sensíveis, que envolvem a participação ativa dos professores em práticas estéticas reais. Essas perspectivas indicam que a estética pode e deve deixar de ser apenas tema de estudo para se tornar experiência vivida nas formações docentes.

Isso implica deslocar a formação estética de um lugar periférico para reconhecê-la como central no processo de constituição do professor. Nesse horizonte, a literatura ocupa lugar privilegiado: como linguagem artística, oferece múltiplas possibilidades de provocação, deslocamento e ampliação de sentidos. Oficinas de leitura, saraus docentes, grupos de escrita poética, círculos de contação de histórias e práticas de leitura compartilhada são caminhos concretos e viáveis para integrar a estética ao cotidiano das formações. Essas experiências não exigem grandes recursos materiais, mas demandam intencionalidade pedagógica e o reconhecimento de que a sensibilidade docente é parte constitutiva da formação integral.

A escola, nesse sentido, pode ser compreendida como espaço estético em si, lugar de encontros, narrativas e afetos, onde a docência se constrói não apenas como transmissão de saberes, mas como prática cultural e artística. Os gestos, os silêncios, as conversas de corredor, as leituras coletivas, os cantos e as brincadeiras carregam em si potências estéticas que, quando reconhecidas e valorizadas, tornam-se experiências formativas transformadoras.

Ampliar a formação estética dos professores significa recolocar a educação em seu horizonte humanizador. Como defendem Adorno, Dewey, Freire, Vigotski, Loponte (2017) e Ferreira, Aragão e Pucci (2022), a estética é dimensão constitutiva do humano.

Reconhecer a estética como direito educativo é um passo fundamental para repensar a formação docente como espaço de resistência crítica, de sensibilidade e de criação coletiva. Nesse contexto, a literatura emerge como linguagem privilegiada de transformação, capaz de provocar rupturas, ampliar sentidos e reencantar a prática pedagógica.

Assim, defender a contribuição da formação estética na formação docente é também defender uma escola mais humana, inclusiva e sensível – capaz de repensar o humano em sua complexidade e integralidade. Trata-se, portanto, de uma escolha ética, política e pedagógica: recolocar a estética no coração da formação é reafirmar que educar é, antes de tudo, um ato de criação e de esperança.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender sentidos, perspectivas e dimensões simbólicas presentes nas discussões sobre a formação estética docente, especialmente no contexto da educação das infâncias. A investigação tem natureza teórica e caráter ensaístico, centrando-se na análise crítica de produções acadêmicas e filosóficas que abordam a articulação entre estética, literatura, formação docente e direito educativo.

A escolha por um estudo de base teórica justifica-se pela intenção de aprofundar os fundamentos conceituais que sustentam a compreensão da formação estética como direito educativo. Mais do que coletar dados empíricos, trata-se de refletir criticamente sobre como a literatura especializada tem abordado o tema, de identificar as lacunas que ainda persistem no campo e de propor possibilidades para práticas formativas mais sensíveis, integrais e humanizadoras. Como aponta Meneghetti (2011), o ensaio teórico é uma forma legítima de produção científica, pois permite construir argumentos originais a partir da articulação crítica de diferentes correntes de pensamento.

Para tanto, foram mobilizados autores clássicos que reconhecem a centralidade da estética na formação humana, como Adorno, Dewey, Freire e Vigotski, além de estudiosos contemporâneos que se dedicam especificamente ao debate sobre estética e docência, como Ferreira, Aragão e Pucci (2021), Amorim (2020), Ana Andrade e Clóvis Trezzi. O diálogo entre esses referenciais possibilita evidenciar tanto convergências quanto tensões, destacando pressupostos teóricos, limites práticos e oportunidades de avanço.

O percurso metodológico consistiu na leitura, seleção e análise de textos científicos e filosóficos, escolhidos por sua relevância e pertinência temática. A partir desse corpus, foram identificadas e discutidas categorias analíticas como: vivência estética, literatura como experiência, formação sensível, direito educativo e infância como território estético. A construção teórica aqui empreendida, portanto, não pretende esgotar o debate, mas oferecer uma interpretação crítica que sustente a defesa de uma formação docente comprometida com a estética como dimensão legítima e constitutiva do sujeito que educa.

Discussão dos resultados

O objetivo desta pesquisa foi discutir em que medida a ausência de vivências estéticas nas formações docentes compromete a efetivação do direito educativo à formação humana integral na infância, propondo a literatura como possibilidade de experiência estética significativa na formação de professores das infâncias. Ao longo do estudo, constatou-se que, embora haja consenso teórico sobre a relevância da arte e da literatura na formação docente, ainda prevalece uma lógica tecnicista que reduz os processos formativos a transmissões de conteúdos, metodologias padronizadas e desenvolvimento de competências operacionais. Essa constatação reforça que há um descompasso entre o que se defende nos discursos institucionais e o que, de fato, é vivido pelos professores.

Essa lacuna entre teoria e prática é recorrente. Ferreira, Aragão e Pucci (2022) destacam que o cotidiano da sala de aula é repleto de acontecimentos estéticos, observa-se que as formações docentes continuam a desperdiçar essas experiências, mantendo-se presas a modelos operacionais e padronizados. Essa desconexão contribui para o empobrecimento da formação, que deixa de valorizar a sensibilidade como parte do direito educativo. Amorim (2020) acrescenta que a literatura, quando tratada como experiência estética, possui potência para provocar rupturas, ampliar a percepção da realidade e criar novas formas de ver e sentir a prática docente. Entretanto, o que se observa na maioria das formações é uma abordagem instrumental da literatura, limitada ao ensino de gêneros textuais ou estratégias de leitura, sem espaço para a vivência estética.

Isso compromete não apenas a formação subjetiva do educador, mas também o próprio direito educativo, entendido como parte do direito humano à educação, já assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Ambos os documentos apontam para o pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade da educação, o que implica a integração de dimensões éticas, estéticas, políticas e culturais.

Esse entendimento é também reforçado pelo Relatório Delors da UNESCO (1996), que defende a formação integral por meio dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Se a educação é direito humano fundamental, conforme previsto na Constituição de 1988 e reafirmado pela LDB (Lei 9.394/96), então negar aos professores o acesso a vivências estéticas significa restringir sua própria constituição como sujeitos culturais e sensíveis.

Ao conectar esses achados aos referenciais teóricos, observa-se que Loponte (2017) demonstra como a formação estética reverbera na docência, possibilitando deslocamentos críticos e criativos que rompem com a racionalidade instrumental. De forma convergente, Ferreira, Aragão e Pucci (2022) mostram que vivências estéticas em espaços formativos podem despertar sensibilidade e abrir caminho para práticas educativas que integrem ética, imaginação e humanização.

Vigotski (2001) mostra que a arte mobiliza emoção, pensamento e imaginação, possibilitando uma formação mais integral. Dewey (1934) entende a experiência estética como parte da vida cotidiana, indissociável da educação. Já Freire (1996) afirma que todo ato educativo é também estético, pois envolve linguagem, diálogo e encontro entre sujeitos. Esses aportes reforçam que a ausência de estética nas formações docentes é, em si, uma forma de empobrecimento da educação e de negação de direitos.

O diferencial desta pesquisa reside justamente na articulação entre formação estética, literatura e direito educativo, com foco específico nos professores das infâncias, uma combinação ainda pouco explorada na literatura acadêmica. Ao tratar a literatura como vivência estética e não apenas como conteúdo, o estudo propõe uma perspectiva inovadora para as formações docentes, sobretudo aquelas vinculadas à educação infantil.

A contribuição teórica do trabalho está na ampliação do conceito de formação estética docente, aqui compreendida como experiência sensível, subjetiva e crítica, indispensável à constituição do ser docente. Do ponto de vista prático, o estudo reforça a necessidade de reposicionar a estética como eixo estruturante da formação, valorizando a literatura como prática formativa e reconhecendo a sensibilidade como parte do direito à educação.

Assim, os resultados aqui discutidos indicam que repensar a formação docente sob o viés da estética e da literatura é não apenas um desafio, mas uma urgência, se quisermos consolidar uma escola capaz de educar para a integralidade humana.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi atingido ao demonstrar que a ausência de vivências estéticas nas formações docentes compromete diretamente a efetivação do direito educativo à formação humana integral, especialmente na educação das infâncias. A análise teórica evidenciou, por outro lado, o potencial da literatura como experiência estética formativa, apontando caminhos para ressignificar os espaços e práticas de formação docente, deslocando-os de uma lógica instrumental para uma perspectiva mais crítica, sensível e humanizadora.

Entre os principais achados, destacam-se: (1) o predomínio de uma lógica tecnicista nas formações docentes, que marginaliza dimensões sensíveis, culturais e subjetivas; (2) a presença da literatura nos discursos oficiais e acadêmicos, mas sua pouca vivência como experiência estética efetiva; (3) o comprometimento do direito educativo diante da ausência de práticas formativas que contemplem o sensível; (4) a contradição entre o que se defende teoricamente e o que é promovido institucionalmente; e (5) o potencial transformador da articulação entre estética, literatura e direito educativo. Esses achados revelam que formar professores sensíveis exige mais do que conteúdos e métodos: requer tempo, escuta, repertório cultural e experiências que toquem o íntimo e o humano.

A pesquisa contribui para o avanço do conhecimento ao propor uma leitura crítica e integradora da formação estética docente, deslocando a literatura do lugar de mera ferramenta didática para o de experiência formativa fundamental. Ao articular formação estética, direito educativo e prática docente, especialmente no contexto da infância, o estudo amplia o debate sobre o que significa formar educadores de maneira integral.

Do ponto de vista prático, o trabalho sugere que as formações docentes incorporem vivências estéticas reais, sobretudo com a literatura, por meio de rodas de leitura, narrativas pessoais, escutas sensíveis e atividades coletivas que despertem a imaginação pedagógica. Defende-se a criação de políticas formativas que articulem técnica e sensibilidade, valorizando o professor como sujeito de cultura, de afeto e de criação. Propõe-se ainda a inclusão do debate sobre estética nas diretrizes curriculares da formação de professores da educação infantil, reconhecendo-a como dimensão estruturante e não como complemento periférico.

Entre os limites do estudo, destaca-se a ausência de investigação empírica com professores em exercício, que poderia oferecer evidências mais diretas sobre como a literatura e a estética são vivenciadas nos cotidianos formativos. Além disso, não foram analisadas em profundidade políticas públicas específicas, nem exploradas outras linguagens artísticas além da literatura, o que constitui um campo aberto e promissor para futuras pesquisas.

A partir deste trabalho, sugerem-se investigações empíricas que explorem como professores vivenciam a literatura de forma estética em contextos reais de formação e prática docente. Estudos que ampliem o foco para outras linguagens artísticas — como a música, as artes visuais, o teatro e a dança, bem como pesquisas que examinem políticas públicas que reconheçam a estética como direito formativo, são igualmente caminhos fecundos.

Em um tempo em que a técnica ameaça reduzir o humano ao funcional, reafirmar o sensível, o estético e o poético na formação docente é, mais do que uma escolha teórica, um compromisso ético e político com a educação que queremos construir — como reforçam Loponte (2017), ao propor a formação estética como campo plural e emancipador, e Ferreira, Aragão e Pucci (2022), ao mostrarem sua relevância para vivências docentes mais integrais e humanizadas.

Referências

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira, com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. **Educação e Sociedade**, Campinas: Papyrus, ano XVII, dez. 1996.

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 37-56, abr. 2004.

CATALANO, Isabel. Experiências estéticas na formação docente: arte, colaboração e prática educativa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, out./dez. 2021.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 1934.

FERREIRA, Luciana Haddad; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de; PUCCI, Renata Helena Pin. Experiência e sensibilidade: contribuições da educação estética para a formação docente continuada. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 366-384, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação** Abordagens Qualitativas, 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MENEGHETTI, Fábio. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EDUCAÇÃO HERMENÊUTICA COMO DIREITO EDUCATIVO NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA

Fernanda Carla Dias Vicenzi¹⁹
Arnaldo Nogaro²⁰

Direito Educativo e Formação Humana

Resumo

O presente texto tem por objetivo refletir sobre a educação à luz da hermenêutica de Gadamer, em diálogo com a pedagogia dialógica de Freire, destacando suas contribuições para a construção de uma proposta educativa humanizadora e crítica. Fundamenta-se teoricamente em Hans-Georg Gadamer (1999), especialmente em *Verdade e Método*, e traz Paulo Freire (1983), com o objetivo de aproximar o conceito de compreensão hermenêutica e de educação humanizadora. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo e teórico-reflexivo, baseada em análise bibliográfica e hermenêutica de textos clássicos e contemporâneos sobre educação. Como resultado das reflexões, se evidencia que a hermenêutica aplicada à educação propõe superar a racionalidade técnica e o modelo transmissivo de ensino, ainda presentes no contexto escolar, resgatando o diálogo, a escuta e a interpretação como fundamentos do ato educativo. Percebe-se, tanto em Gadamer quanto em Freire, que o diálogo é condição essencial para a construção de sentidos e para a formação integral dos sujeitos, compreendidos em sua historicidade, linguagem e experiência. Conclui-se que uma educação hermenêutica e dialógica seja uma possibilidade de colocar o humano no centro do processo educativo, promovendo uma educação ética, reflexiva e responsável pelos sujeitos e pelo mundo em que se vive.

Palavras-chave: Educação; Hermenêutica; Gadamer; Freire; Diálogo.

EDUCATION AND HERMENEUTICS: AN EDUCATIONAL RIGHT FOR THE PROMOTION OF HUMANIZING EDUCATION

Abstract

This paper aims to reflect on education in the light of Gadamer's hermeneutics, in dialogue with Freire's dialogical pedagogy, highlighting their contributions to the construction of a humanizing and critical educational proposal. It is theoretically based on Hans-Georg Gadamer (1999), especially in *Truth and Method*, and brings Paulo Freire (1983) to approximate the concept of hermeneutical understanding and humanizing education. The methodology adopted is qualitative and theoretical-reflective, grounded in bibliographical and hermeneutical analysis of classical and contemporary texts on education. As a result of the reflections, it becomes evident that hermeneutics applied to education seeks to overcome the technical rationality and the transmissive model of teaching still present in school contexts, rescuing dialogue, listening, and interpretation as fundamental elements of the educational

¹⁹ Doutoranda. Professora.fernanda.dvicenzi@gmail.com

²⁰ Formação. Atuação profissional. E-mail.

act. Both in Gadamer and in Freire, dialogue is understood as an essential condition for the construction of meaning and for the integral formation of subjects, conceived in their historicity, language, and lived experience. It is concluded that a hermeneutical and dialogical education represents a possibility of placing the human being at the center of the educational process, promoting an ethical, reflective, and responsible education committed to both subjects and the world in which we live.

Keywords: Education; Hermeneutics; Gadamer; Freire; Dialogue.

Introdução

No momento histórico presente pensar em uma educação baseada na hermenêutica, justifica-se pela e na necessidade urgente de uma educação que possibilite aos sujeitos interpretar e reinterpretar a realidade de maneira crítica e reflexiva, pois esta sugere retirar os sujeitos contemporâneos de sua posição de passividade e reintroduzi-los no movimento de participação.

A hermenêutica, conforme Gadamer (1999) apresentada em “Verdade e Método”, convida o humano a participar do movimento de compreensão como um diálogo vivo entre o intérprete e o mundo, no qual o sentido se constrói continuamente na interação entre horizontes históricos. Assim, ao propor a superação da passividade, a hermenêutica como proposta de educação, abre espaço para que se estimule a escuta, a reflexão e o engajamento ativo dos sujeitos na construção de significados, tornando o ato educativo uma experiência de compreensão e transformação mútua.

Então, compreender à educação à luz da hermenêutica de Gadamer, implica compreender a relação entre professor e aluno, entre ensinar e aprender e que neste movimento existe o ato de interpretar. O diálogo, as experiências compartilhadas, o vínculo humano, perpassa essa relação e convida o professor a superar a mera transmissão de conhecimentos e a exercitar o que a hermenêutica propõe em sua teoria, o ato de escutar, dialogar, interpretar e ressignificar os sentidos de ensinar e aprender e aprender e ensinar. Neste movimento de educação, o ato do professor se torna reflexivo, ético e humano, pois o que permeia essa relação é o respeito e a habilidade dialógica de comunicar-se gerando vínculos e a construção de novos saberes e experiências, enriquecendo as relações humanas entre professor e aluno. Ocorre então a superação da mera transmissão de conhecimento/do tecnicismo ainda não superado no contexto contemporâneo da educação escolar.

Fica também evidenciada nesta perspectiva de educação a posição do professor como intérprete do mundo e mediador de sentidos. Destacando que a hermenêutica aplicada à

educação está amparada na ideia de que o conhecimento, não é dado, mas sim construído. Esse viés educativo humaniza a educação devolvendo a ela sua função mais relevante, o educar para promover a formação integral do sujeito, compreendida não apenas na aquisição de conhecimentos técnicos, mas também em conhecimentos que buscam desenvolver as potencialidades deste sujeito, ampliando sua capacidade de compreender o mundo e o outro, sua função e responsabilidades nestes contextos.

A educação na sociedade contemporânea, tem dado ênfase especial a formação de habilidades nos sujeitos, habilidades estas voltadas à manutenção de uma educação mercadológica, muitas vezes desprovida da formação integral dos sujeitos, formação essa voltada a função primeira da educação, a formação humana.

Neste texto, traçamos, em um primeiro momento, o percurso de reflexão acerca da educação, considerando sua função e os desafios que se impõem no contexto contemporâneo. Em seguida, nos propusemos a discutir a hermenêutica gadameriana, destacando suas principais contribuições, especialmente o diálogo e a interpretação, compreendidos como fios condutores do processo de entendimento da realidade e da promoção de uma educação humanizadora. Para conferir sustentação teórica e ampliar a densidade reflexiva dessa proposta, recorreremos a Paulo Freire, cuja pedagogia do diálogo e da humanização nos oferece fundamentos éticos e políticos imprescindíveis para à construção de uma prática pedagógica comprometida com a formação integral dos sujeitos.

A educação e a hermenêutica

A educação constitui-se como um dos pilares fundamentais da sociedade contemporânea pode e deve ser considerada como patrimônio da humanidade uma vez que não existe civilização, por mais primitiva que seja sem educação. Conseqüentemente à educação tem a condição de transformar a vida dos sujeitos e das sociedades; evoluímos por causa dela. Sendo que seu propósito maior é criar as condições necessárias e suficientes para a formação integral do ser humano, compreendida não apenas como aquisição de saberes técnicos, mas como desenvolvimento ético, reflexivo e humano.

Poderíamos citar inúmeros conceitos de educação, mas não é nosso intuito, haja vista que o conceito de educação não é fixo, porém existem tradições históricas quando se fala em educação que deveriam permanecer, como a prática humana, as relações sociais, a cultura dos sujeitos. Tudo isso tem como pano de fundo uma epistemologia, a qual é definida por Lamar e Tiedt (2013, p.133) “[...] uma atividade filosófica que assume como tarefa analisar o estatuto do discurso científico, explicitando seus fundamentos”. Então, para que esse processo, de

natureza complexa e exigente, se efetive, é preciso retomar o diálogo no interior das relações pedagógicas, pois uma das falhas da educação contemporânea se deve a sua incapacidade para o diálogo e defendemos que sem diálogo não há perguntas, respostas, interpretação e reinterpretção. É nesse horizonte de reflexão que se insere a presente discussão, a qual busca compreender o papel da hermenêutica na educação, destacando sua contribuição para a constituição de uma prática docente pautada na escuta, no diálogo e na interpretação.

Assim, pensar a educação sob a luz da hermenêutica significa resgatar seu sentido originário de formação humana, na qual compreender e interpretar tornam-se atos fundamentais para a construção de uma pedagogia verdadeiramente humanizadora.

Portanto, buscamos neste texto trazer para o debate do cenário educativo a importância do diálogo na sociedade contemporânea, diálogo esse indispensável para o processo formativo dos sujeitos atuais. O diálogo proposto é o amparado pela hermenêutica gadameriana que se contrapõem a racionalidade técnica posta e solidificada historicamente na educação ocidental. E como novo paradigma, a hermenêutica sugere:

[...] uma racionalidade que busque as respostas necessária aos nossos anseios e questionamentos, por meio de um mergulho na existência, onde podemos encontrar o ser humano em sua condição de relação por meio da linguagem e da conversação. Nessas condições, as pretensões hermenêuticas ajudam-nos a encontrar possíveis sentidos para a ação educativa, principalmente quando o objetivo é superar, ou mesmo contribuir com o esforço hermenêutico de retirar do modo relacional educacional quaisquer pretensões dominadoras e autoritárias que inibam a comunicação como princípio necessário para a construção de novos sentidos no interior das relações pedagógicas (Cruz, 2009, p.54-55).

Assim, propor a hermenêutica como novo/outro conceito de educação se dá pela necessária ruptura com a herança histórica da racionalidade técnica enraizada ainda na educação contemporânea. Uma educação que não forma sujeitos críticos, reflexivos e dialógicos. Propor o diálogo e a interpretação na prática pedagógica implica uma nova/outra prática pedagógica a prática de ouvir, de perguntar, responder continuamente e infinitamente, construindo novos conhecimentos e valorizando os já existentes. Nesse processo está presente também a autoavaliação e o autoconhecimento, outros conceitos basilares quando se pensa em uma educação hermenêutica consolidada como direito educativo dos sujeitos.

O objetivo da hermenêutica, no âmbito educacional, manifesta-se como um saber que busca compreender e integrar a pluralidade das concepções pedagógicas, não de modo reducionista, mas na abertura interpretativa que reconhece a historicidade e a importância de saberes basilares. Trata-se de uma postura epistemológica que valoriza o conhecimento nascido da relação dialógica, como espaço vivo, flexível e continuamente transformador, no

qual o sentido se constitui na intersubjetividade e no encontro entre diferentes horizontes de compreensão a partir da/das realidades dos sujeitos.

O diálogo e a interpretação como fundamentos na Hermenêutica Gadameriana

Traremos para o texto de maneira sucinta, mas ainda coerente as ideias principais de diálogo e interpretação da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão cujas contribuições perpassam pela educação e nos são tão caras, pois acredita-se serem estes alguns princípios basilares para uma proposta de educação contemporânea.

Como mencionado na introdução deste texto, acredita-se numa educação pautada na escuta, na dialogicidade, na cultura e na historicidade de cada sujeito, uma educação construída com estes princípios se humaniza e humaniza.

Toda interpretação de acordo com Gadamer (1999), nasce dentro de um contexto histórico e cultural. Isso implica carregar consigo valores, linguagens e compreensões próprios de suas vivências, e, portanto, esse conhecimento não é algo neutro ou fixo, mas sim um processo vivo, dialógico repleto de experiências e pré-compreensões que emergem em um novo sentido cada vez que é interpretado. Para a hermenêutica essa dinâmica é a essência da compreensão humana.

O princípio hermenêutico do diálogo, em Gadamer, fundamenta-se na ideia de que a busca pela verdade somente se realiza no encontro com o outro. O pensar não é um ato isolado, mas um movimento que se constrói no confronto de ideias — ao perguntar, responder, dizer e permitir-se ser dito. É nesse exercício dialógico que o sentido emerge e a compreensão se torna possível (Gadamer, 2000, p. 131).

Atualmente em sala de aula uma maneira eficaz de manter a atenção e o interesse do aluno na aula, é fazê-lo participar o tempo todo do movimento de dialogar, perguntar e responder, num movimento de compreensão e interpretação daquilo que se propõe a estudar. A passividade dos sujeitos/alunos sugere o não interesse ou a não compreensão daquilo que o professor coloca como conhecimento a ser aprendido. Não podemos generalizar que as gerações atuais não se importam com o conhecimento, vejo como professora que a maior dificuldade está em apresentar algo que os motive, que gere interesse, de maneira mais eficiente que outros meios fazem, como os digitais.

Voltando a discussão da hermenêutica no campo educativo, essa perspectiva se traduz na compreensão de que o conhecimento não é algo a ser simplesmente transmitido, mas construído no diálogo entre sujeitos e saberes. O educador, nesse horizonte, assume o papel de

mediador da compreensão, promovendo espaços em que o aluno possa interpretar o mundo, questionar a tradição e elaborar sentidos próprios. Assim, o ato de educar torna-se uma experiência hermenêutica, na qual ensinar e aprender se configuram como processos de abertura, escuta e reconstrução contínua do sentido humano, incluindo os sujeitos nas aulas, gerando interesse, perguntas, hipóteses e novos conhecimentos.

Neste sentido, a tarefa epistemológica da hermenêutica busca evidenciar os preconceitos, os sentidos, as verdades que só podem ser testadas no diálogo. Conforme Gadamer, é [...] somente na medida em que se exerce, pode experimentar a pretensão de verdade do outro e oferecer-lhe a possibilidade de que este se exercite por sua vez. (Gadamer, 1999, p. 449).

Ou seja, todo ato de compreensão é parte de preconceitos, esses preconceitos são nossas pré-compreensões, aquilo que trazemos constituído histórico, cultural, linguagem e experiências. Isso significa dizer que nunca compreendemos algo de forma neutra, pois estamos inseridos num horizonte de sentidos. É uma tarefa difícil, pois não temos como compreender tudo àquilo que nos condiciona. E por fim, entendemos que os nossos próprios preconceitos estão inseridos em nossa cultura e linguagem. Sendo assim, quando somos envolvidos em um diálogo isto é posto à prova. Nesse ponto, evidencia-se a importância do papel do professor, enquanto intérprete e mediador do processo dialógico e interpretativo. “Nós interpretamos um texto à luz de nossos preconceitos; e se uma interpretação nossa se choca contra o texto, devemos procurar substituí-la por outra interpretação – mais adequada. A tarefa hermenêutica é uma tarefa possível e infinita” (Gadamer, 1999, p. 78). Configura-se em uma possibilidade única de transcender para um novo horizonte de preconceitos e pré-compreensões possibilitando a emergência de novos sentidos e a ampliação contínua do compreender.

Em linhas gerais e contextualizando todo o escrito até aqui, o que propomos foi pensar na postura atual em que muitos professores não conseguem sustentar as ideias defendidas e amparadas nas legislações e que garantem o direito de participação ativa crítica e reflexiva dos sujeitos, pois se colocam como detentores do saber, como centro do processo educativo, como dominadores desta relação, e o aluno não se sente capaz de contribuir nesta relação, tornando-se revoltado ou passivo, sendo poucos os que superam e de fato aprendem nesta relação.

Por fim, não temos como discutir amplamente esta questão da interpretação neste texto, mas podemos pensar e refletir como está a capacidade de interpretação das crianças na educação escolar atualmente? O direito ao diálogo, a reflexão, a crítica, a criatividade, qual é

espaço destes conceitos na educação que faz hoje? São direitos dos sujeitos que não são de fato exercitados, pois caso fosse os resultados da educação brasileira refletiram isso.

Concluir uma reflexão sobre a educação à luz da hermenêutica gadameriana é reconhecer que compreender e interpretar são atos fundantes do ser humano e, portanto, da própria prática educativa. A hermenêutica, enquanto método/metodologia, epistemológica e pedagógica, convida a comunidade escolar a superarem a lógica da transmissão e da passividade, para ingressarem em uma relação viva, dialógica e transformadora, onde o conhecimento é produzido no encontro de horizontes e na historicidade das experiências.

Nessa perspectiva, o ato educativo deixa de ser mero processo técnico e passa a configurar-se como um espaço de construção de sentidos, em que o diálogo é o caminho e a escuta é o método, como já dito anteriormente é um direito educativo. É nesse movimento que a hermenêutica revela sua potência humanizadora: formar sujeitos capazes de compreender-se e compreender o outro, de interpretar o mundo e agir sobre ele com responsabilidade ética e social exigências urgentes em nosso momento atual.

Assim, a educação hermenêutica recoloca o humano no centro do processo educativo, resgatando a dimensão de sentido, de linguagem e de alteridade que sustenta nossa proposta de educação.

Por fim, reafirmar a necessidade de uma educação que vá além da instrução e da adaptação às demandas do mercado, para se constituir como prática reflexiva, compreensiva e dialógica. Educar hermeneuticamente é reconhecer que o compreender é sempre um recomeçar, um abrir-se ao novo e ao diferente, num movimento infinito de escuta, reflexão e transformação. É, em última instância, reafirmar a educação como possibilidade de humanização e de ressignificação permanente da existência enquanto sociedade minimamente civilizada e humanizada.

Humanizar a educação à luz da hermenêutica gadameriana e a pedagogia dialógica Freireana

Reconhecemos a amplitude do tema proposto, mas não temos a pretensão de esgotar suas possibilidades. Nosso propósito é instigar e provocar a reflexão acerca dessa perspectiva como uma possibilidade de superação do modelo educacional vigente, que ainda nega aos sujeitos a participação ativa no processo de construção do conhecimento, bem como o direito de pensar, dialogar e interpretar o mundo do qual fazem parte.

A discussão central deste item se concentra na defesa de uma educação humanizadora orientada à luz da hermenêutica gadameriana e amparada pela pedagogia freiriana. A

articulação entre essas duas perspectivas tem como propósito fundamental compreender o ato educativo como um processo sustentado no cuidado com o ser humano, entendido em sua concretude e existência no mundo. É, portanto, uma proposta que se distancia das concepções tradicionais de ensino, baseadas em elementos externos ao sujeito e em práticas descontextualizadas da realidade humana tão veementemente defendidas até aqui neste texto.

A hermenêutica não se restringe aos saberes teóricos, mas também abrange os saberes práticos, conferindo-lhe um caráter de vivência. Toda compreensão, portanto, surge de uma experiência prévia, anterior a ela, o que revela o vínculo intrínseco entre o compreender e o viver. Nesse sentido, o sujeito assume o papel de mensageiro da interpretação que realiza de si mesmo e do mundo, se tornando autor, se tornando parte ativa no processo de construção de sentido. “A experiência hermenêutica tem sempre um caráter prático. Compreender é, de certo modo, sempre aplicar, pois todo compreender implica trazer algo para a situação presente” (Gadamer, 1999, p. 333).

Essa concepção se aproxima da pedagogia dialógica freiriana, na medida em que ambas reconhecem o diálogo como essência da formação humana e condição para a produção de sentidos compartilhados. Tanto em Gadamer quanto em Freire, compreender é um ato que se realiza no encontro entre sujeitos, em um movimento de escuta, abertura e transformação mútua. Defendemos que essas concepções juntas possam superar o atual momento vivido pela educação brasileira em que os sujeitos não participam do processo da educação, pois estão à margem dela, como bem dizia Freire (1983), uma educação bancária, uma educação que educa para que o oprimido deseje mais que tudo ser o próximo opressor, pois há uma desumanização no atual processo educacional. Desconsidera-se a grande tarefa da educação, o grande desafio da educação que em qualquer contexto histórico sempre foi e sempre será humanizar a humanidade, quando esta tarefa falha a sociedade falha. Esta em (Freire, 1983, p.39), a justificativa desta:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se, esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Freire compreende a realidade social como uma construção histórica resultante da ação humana. Por isso, ela também pode ser transformada mediante a práxis, uma ação refletida e consciente dos sujeitos sobre o mundo. Acreditamos que quando o autor se refere à “invasão da práxis”, ele se refira ao movimento de educar para condicionar, por isso ela é alheia às

vivências e experiências dos sujeitos. Por fim, transformar essa realidade opressora, é uma tarefa histórica que exige consciência crítica, engajamento coletivo e diálogo.

Nesse mesmo horizonte, a hermenêutica gadameriana oferece uma base filosófica para compreender o modo como os sujeitos se relacionam com o mundo e atribuem sentido à sua experiência. Assim como Freire, Gadamer reconhece que toda compreensão nasce de uma vivência e se dá no encontro com o outro, em um diálogo que transforma tanto quem interpreta quanto aquilo que é interpretado. A práxis freiriana e a compreensão hermenêutica se encontram, portanto, na valorização do diálogo como caminho de libertação e de humanização: compreender é agir sobre o mundo, e agir é interpretar continuamente o sentido de estar no mundo com os outros.

Conclusão

A reflexão desenvolvida neste texto evidencia que a educação, quando analisada à luz da hermenêutica gadameriana e da pedagogia dialógica de Freire, transcende o mero processo de transmissão de conhecimentos. Compreender e interpretar tornam-se atos centrais do processo educativo, permitindo que professores e alunos participem ativamente da construção de sentidos e significados. A hermenêutica propõe uma educação que valoriza o diálogo, a interpretação, a escuta e a historicidade das experiências, enquanto a pedagogia freiriana reforça a ideia dialógica de uma práxis reflexiva, crítica e transformadora, capaz de humanizar as relações e a sociedade. Ao reconhecer que todo ato de compreensão nasce de vivências prévias e se constrói no encontro com o outro, se torna evidente que o processo educativo deve ser pautado na interação, na abertura ao novo e no respeito à experiência e à linguagem de cada sujeito. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador e intérprete do mundo, facilitando a apropriação crítica do conhecimento pelos alunos e promovendo sua autonomia intelectual, ética, política e tudo isso pautado no humano.

Além disso, tanto Gadamer quanto Freire indicam que a educação deve ser compreendida como um direito fundamental, capaz de transformar a realidade social e histórica. A superação de práticas educacionais meramente técnicas ou autoritárias depende da valorização do diálogo e da construção conjunta de conhecimento, permitindo que os sujeitos se reconheçam como agentes ativos em sua formação e na transformação de si e do mundo.

Portanto, uma educação humanizadora, hermenêutica e dialógica não apenas coloca o humano no centro do processo educativo, mas também fortalece a capacidade crítica, ética e social dos indivíduos, reafirmando o papel da escola como espaço de emancipação,

criatividade e humanização. Educar nesse sentido é, acima de tudo, reconhecer que compreender é sempre um recomeço, um abrir-se ao diferente, um movimento contínuo de escuta, reflexão e transformação, garantindo que a educação cumpra seu propósito maior, que é formar seres humanos plenos, conscientes e capazes de agir com responsabilidade no mundo. Esse é o desafio da educação do nosso tempo.

Referências

CRUZ, Raimundo José Barros. **Compreensão e diálogo: contribuições da hermenêutica Gadameriana à educação**. Passo Fundo: [s.n.], 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Revisão de tradução: Ênio Paulo Giachini. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUSMÃO, José Lucas de Omena; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; LIMA, Walter Matias. **A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional**. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 379–405, 2018.

LAMAR, Adolfo Ramos; TIEDT, Jacson Raul. **Concepções de ciências da educação em alguns autores colombianos**. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 130–145, 2013. DOI: 10.21723/riaee.v9i1.6864. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6864>. Acesso em: 30 nov. 2021.

RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS E *BIOSOFIA* COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA

Gabrieli Schäffer²¹
Claudionei Vicente Cassol²²

Eixo Temático: Direito Educativo e Formação Humana

Resumo

Compreendemos que a busca por modificações no campo da educação, desde os conhecimentos considerados cientificamente importantes até as formas de avaliar a qualidade educacional, na dimensão nacional e internacional, as políticas públicas, a educação de formação integral, as instâncias sócio-políticas e a cidadania, parecem garantir movimentos de pensar e reflexões sobre os caminhos da educação, bem como uma certa qualidade humanista e científica no ensino e na aprendizagem e conduzem os/as estudantes a uma condição cidadã. Acima de tudo, é preciso, em educação para todos e para todas, uma metodologia e objetivos de educação integral – ciência e humanidade –, comprometida com pensar a vida, considerar a condição humana e visualizar o horizonte da dignidade humana, não sem a consciência da condição humana. Ao propor análises, investigações e compreensões do papel exercido pela escola na formação humana de estudantes, a presente pesquisa desenvolve-se com metodologia básica realizada com análise bibliográfica e documental, com os métodos hipotético dedutivo e dialético-hermenêutico, com objetivo de dissertar sobre a dimensão pedagógica e cotidiana da educação para todos e todas como possibilidades político-pedagógica de promoção de vida com sabedoria. Portanto, que seja uma educação direcionada a uma vida com felicidade, compreendida aqui como a valorização de todos os momentos e experiências do nosso cotidiano. A felicidade não está em um ponto final ou em uma linha de chegada, mas ela acompanha a nossa trajetória, as nossas conquistas e as nossas perdas. Trata-se de uma educação em que a ciência, o desenvolvimento intelectual e emocional, as reflexões, as possibilidades de conhecer e a sabedoria são para todos e todas.

Palavras-chave: Educação para todos e todas. Educação integral. Biosofia. Políticas públicas.

POLITICAL-PEDAGOGICAL RELATIONS BETWEEN EDUCATION FOR ALL AND BIOSOPHY AS THE PROMOTION OF LIFE WITH WISDOM

Abstract

We understand that the pursuit of changes in the field of education — from knowledge

²¹ Doutoranda em Educação (bolsista CAPES) URI-FW. Mestra em Educação (bolsa CAPES) URI-FW. Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva e Docência no Ensino Superior UNIASSELVI. Licenciada em Pedagogia (URI-FW). Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisa e Estudos em Filosofia). Professora da Educação Infantil na rede municipal de Três Passos-RS. E-mail: gabrielischaffer2020@gmail.com.

²² Pós-Doutorando em Educação (PPGE - Unochapecó). Doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Pós-Doutor em Educação na Ciências (Unijuí – 2019). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen, Integrante do NEPEBS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior), e integrante da Redyala (Rede Latino Americana de Diálogos decoloniais e interculturais). E-mail: cassol@uri.edu.br.

considered scientifically relevant to the ways of assessing educational quality, on both national and international dimensions, including public policies, holistic education, socio-political structures, and citizenship — appears to ensure processes of reflection and critical thinking about the paths of education, as well as fostering a certain humanistic and scientific quality in teaching and learning, guiding students toward a condition of citizenship. Above all, education for all requires a methodology and objectives of integral education — science and humanity — committed to reflecting on life, considering the human condition, and envisioning the horizon of human dignity, with full awareness of the complexities of human existence. By proposing analyses, investigations, and understandings of the role played by schools in the human formation of students, the present research develops through a basic methodology grounded in bibliographic and documentary analysis, applying hypothetical-deductive and dialectical-hermeneutical methods, with the objective of discussing the pedagogical and everyday dimensions of education for all as political-pedagogical possibilities for promoting life with wisdom. Therefore, education should be directed toward a life with happiness, understood here as the appreciation of every moment and experience of our daily lives. Happiness is not found in an endpoint or a finish line, but rather accompanies our trajectory, our achievements, and our losses. This is an education in which science, intellectual and emotional development, reflection, the possibilities of knowledge, and wisdom are made accessible to all.

Keywords: Education for All. Holistic Education. Biosophy. Wisdom.

Introdução

A busca por modificações no campo da educação, desde os conhecimentos considerados cientificamente importantes até as formas de avaliar a qualidade educacional, na dimensão nacional e internacional, as políticas públicas, a educação de formação integral, as instâncias sócio-políticas e a cidadania, parecem garantir movimentos de pensar e reflexões sobre os caminhos da educação, numa certa qualidade humanista e científica no ensino e na aprendizagem, bem como conduzir os/as estudantes à uma condição de sujeitos. Desse modo, instigar os/as estudantes a refletir sobre as suas vivências em busca de situações que possam conduzir a resultados positivos diante dos problemas vivenciados e que se encontram para resolução é interessante tanto para a educação quanto para a *biosofia*. Mas, acima de tudo, é preciso, em educação para todos e para todas, com metodologia e objetivos omnilaterais, de integralidade, preocupada com pensar a vida em sentido ampliado, considerar a condição humana e visualizar o horizonte da dignidade humana, não sem a consciência da condição humana.

Logo, desejamos desenvolver a pesquisa a partir da temática da educação para todos e para todas, defendida em documentos, legislações e discursos daqueles e daquelas que criam, modificam e implementam as normativas capazes de assegurar políticas públicas, tanto a nível internacional quanto nacional. Que ela não seja apenas retórica, mas realidade e que implique

a participação cada vez maior dos indivíduos nos debates e decisões, visto compreendermos que a vida é relação complexa de fronteiras relativas, que implica tudo, todos e todas. Visualizamos, neste ponto, uma lacuna na aplicação, na factibilidade da legislação e no conjunto da gestão educacional: aquilo que é defendido como ideal se distancia cada vez mais do real. Desse modo, compreender as dificuldades discentes e docentes para transformar o cotidiano escolar, para trabalhar as principais temáticas que são necessidades vitais e urgentes, pode constituir significados e propostas para mudanças nos currículos da formação inicial e da formação permanente. Compreendemos, assim, que a distância entre o aprendizado na formação inicial nas universidades, para docentes, e a aplicabilidade das teorias no cotidiano da sala de aula, das escolas e das vivências, também é primordial para os/as professores/as. Além disso, é importante estudar como professores e professoras desenvolvem a inclusão de seus/suas estudantes, considerando todos os alunos e todas as alunas. Não somente alunos/as com deficiência, mas todos e todas que sentem e demonstram estar com dificuldades em considerar a aprendizagem como algo importante e significativo, a fim de criar situações em que possam ser considerados sujeitos, desenvolvam uma identidade, e que participem dos seus aprendizados como contribuintes para resolver situações do cotidiano, tanto de ordem pessoal quanto coletiva, de âmbito social, político, econômico e cultural.

Desenvolvimento

O ato de viver é estar em permanente movimento, não é algo estático, pronto, mas algo que acontece no dia a dia. Conceituar a temática da vida na compreensão filosófica é uma possibilidade de pensar a sua complexidade. Muitos filósofos distinguiram, segundo Mora, a vida como vida orgânica e a vida de acordo com o modo que ela é vivida pelo homem. Assim, “a vida como modo humano de ser era principalmente a vida ‘prática’ [...] Esta incluía também a vida ‘moral’, entendida como o viver de acordo com os melhores costumes e normas de convívio social”. (Mora, 2005, p. 3015). Nesse sentido, a vida não é nenhuma substância, é atividade pura. Não tem uma natureza como as coisas que já estão feitas, mas tem de se fazer constantemente a si mesma. Por esse motivo, a vida é escolha. Nesta escolha inevitável se encontra o fundamento da preocupação, do ser da vida como afazer, de sua projeção ao futuro. (Mora, 2005).

Por isso, a vida nunca é algo determinado e fixo num momento do tempo, mas consiste neste contínuo fazer-se, nesta marcha rumo ao que ela mesma é, rumo à realização de

seu programa, isto é, de sua mesmidade. (Mora, 2005). De acordo com Abbagnano (1999, p. 963), vida é “a característica de determinados fenômenos de se produzirem ou se regularem por si; ou a totalidade de tais fenômenos”. O autor afirma que desde a antiguidade, caracterizam-se os fenômenos da vida conforme a autonomia dos seres vivos para se moverem, de modo aparente independentemente do meio externo. Platão considerava a vida e a alma, pois para ele era próprio da alma a sua mobilidade por conta própria. Aristóteles compreendia por vida nutrir-se, desenvolver-se e destruir-se, originando-se por si mesmo, além de acreditar na vida como potência/princípio através do qual possibilita a diminuição ou crescimento e direções opostas. Plotino, na interpretação de Abbagnano, entendia que toda vida é dependente de pensamento, o qual é interdependente porque implica relações entre pensamentos e circunstâncias, relações entre indivíduos e os elementos do cosmos. Ele destaca a perspectiva moral do pensar e, portanto, do conhecer, da ciência.

O conjunto de fatores, motivações, circunstâncias e implicações do pensar, da ação racional, sugere a possibilidade de ampliação das temáticas, do alcance e da necessidade de alargamento do conhecimento. Ao incorporar o conhecer e os seus elementos, os objetos conhecidos, o sujeito que conhece e as possibilidades de transcendência que são inauguradas pela racionalidade, acreditamos que se instala, nas apropriações e interpretações dos conceitos que antecedem este momento, uma sabedoria. Ao compreender-se contingente, incapaz da absorção do todo e de tudo, não cessa o movimento de busca, de pesquisa, de compreensão da complexidade das relações que significam tanto a vida quanto a sabedoria. Aí se constitui, em nossa compreensão, a *biosofia*, não somente como uma filosofia que pensa a sabedoria, que é amiga e apaixonada pelo conhecimento, mas que insere a vida, em interpretação e significado mais amplo, integral e cosmológico.

Um convite para refletir sobre *biosofia*

Nosso esforço para encontrar um sentido ao termo *biosofia* não quer fragmentar a filosofia enquanto conhecimento, reflexão, modo de vida, atitude de compreensão do mundo e de mundo, sabedoria a serviço do ser humano, como compreenderam os mais antigos e outros(as) que ainda podem compreender hoje. Também, não queremos retirar da filosofia seus sentidos de uso da sabedoria em benefício do ser humano. Propormos o debate no sentido de teorizar, pesquisar e compreender a *biosofia* como uma sabedoria de/para a vida.

Logo, uma sabedoria de vida, ainda que não considere o mundo acadêmico, a ciência, como sua base única, que se desenvolva independente da ciência formal, das erudições, que não exclui a escola e a academia. A sabedoria é uma habilidade racional humana, uma

virtude, o modo como desfrutamos da vida, por isso, se constitui como constante reflexão, compreensão e atitude de manutenção e defesa da vida humana e dos demais elementos do cosmos em relação de interdependência.

A *biosofia* pode ser uma filosofia despertada pela reflexão cotidiana que, talvez, como tem ocorrido entre os gregos antigos, faça perguntas mais amplas, mais imediatas, mas enquanto sabedoria que começa a se desenvolver a partir das existências individuais, dos contextos, das situações e preocupações dos indivíduos, reconhece desde o mundo cotidiano até a necessidade de aprofundar, de conhecer mais e de cuidar. Esse cuidar que transporta uma preocupação com a existência, com a vida e com o cosmos mais próximo primeiramente e, depois, segue para compreender os movimentos, as complexidades, as ambivalências do pensar, da necessidade de mais reflexão e de mais compromisso com todos os elementos que implicam as existências.

De acordo com Claudionei Vicente Cassol (2022, p. 79), a “Biosofia é compromisso com a vida [...]”. Considerar a *biosofia* como um neologismo, de sentidos relacionados com a práxis, sem intenção de ser simplificado ou estruturado em dogmas, propõe colocar-se na conjectura teórica de reflexões para um pensar ampliado que agrupe e envolva a complexidade de elementos que representam e signifiquem a vida, envolvem e envolverão a vida considerada um acontecimento único no cosmos. O autor teoriza a sabedoria de vida como algo potente para a compreensão ampliada do sentido de vida, considerada, aqui, em toda a complexidade do cosmos, sua potencialidade, com a possibilidade de atender as necessidades e diversidades da vida humana. A sabedoria, segundo o autor, “precisa estar envolvida ininterruptamente na práxis diária; não é permitido deixar para depois à medida que essa possibilidade, quando se trata de *biosofia*, de sabedoria de vida, implica diretamente o cuidado com o/a outro/a, com a vida”, com o mundo (Cassol, 2022, p. 79). O cuidado com a vida tanto pessoal quanto coletiva, em meio a uma sociedade que prioriza o individualismo e que incentiva a competição, para a sabedoria de vida apresenta-se como “a vida que se percebe sendo consumida e, com ela, a possibilidade da justiça, do cuidado, do ético, da igualdade e da equidade, das oportunidades, espaços e tempos para a diferença de ser, de entendimentos, de compreensões, modos e vias” (Cassol, 2022, p. 79).

Os seres humanos estão em evolução constante, o que possibilita uma aprendizagem contínua em todas as vivências para crescermos pessoal e socioculturalmente. Essa evolução, de acordo com Vani, sugere a importância de colocar-se um sentido na vida, com práticas gentis e solidárias, a fim de buscar o bem de todos e todas, que parece aproximar-se das conceituações de vida com sabedoria. Pensar e almejar o bem comum de todos e todas é uma

possibilidade de concretizar, segundo Vani (2022, p. 123), uma “visão de mundo com um novo paradigma de solidariedade no qual se concretize a comunidade humana com seres humanos generosos e respeitadores da pluralidade, da diversidade, dos modos de vida, da sua sensibilidade e das identidades”. Incitar o desenvolvimento de práticas e hábitos de cuidado consigo mesmo e com os(as) outros(as), pode possibilitar a criação de “laços afetivos que nos permitam vínculos entre os semelhantes e resultem na efetivação de práticas solidárias” (Vani, 2022, p. 123).

A sabedoria de vida, ou *biosofia*, parece solicitar ações empáticas, para reconhecer e respeitar todos e todas, com pensamentos e ações solidárias sobre como “juntos a partir da singularidade de cada um, formamos o nós, ou, de algum modo a essência do humano e abrimos a possibilidade da qualificação da condição humana, via reflexão, diálogo, educação e solidariedade” (Vani, 2022, p. 124). A autora apresenta o viver solidário como algo da essência humana, o que pode dar sentido à vida de todos e todas e, também, das diversas e diferentes formas de vida. Ela considera, desse modo, que ao valorizar a vida dos semelhantes, possibilitamos o encontro de todos e todas consigo. A sabedoria de vida surge como possibilidade de viver e conviver em uma sociedade mais humanista, pois compreende os indivíduos em sua busca constante de valorização individual e coletiva. Nessa perspectiva, a solidariedade surge como o “gérmen fundamental e precípua da relevância para com o outro/a outra, é o princípio da responsabilidade recíproca. É gesto que influencia as sociedades humanas, as relações dos humanos” e, ao ser praticado, “permite amor e a vida, promove, a partir do *eu*, a gênese do *nós*, o reconhecimento do outro/da outra desde a sua outreidade” (Vani, 2022, p. 125).

Essas compreensões podem nos ajudar a entender que a *biosofia* não é um movimento, uma ciência que quer ocupar o lugar da filosofia, mas talvez um recorte da filosofia com uma proximidade maior do cotidiano das pessoas, uma reflexão que parte das necessidades mais imediatas, mais emergentes e que pode seguir um itinerário de amplitude e profundidade. Saber que o mundo não se resolve no imediato, mas é nele que a existência acontece. A partir dessas percepções, a sabedoria que é da vida, da existência, do cotidiano, pode indicar, sugerir e exigir a necessidade de um conhecer mais sistemático, a partir do qual se possa ver a escola, a ciência e pesquisas de maior intensidade acadêmica.

As aprendizagens que acontecem fora do ambiente escolar, podem ser consideradas ensinamentos de como viver que encontram possibilidade de estudos, de compreensões e de ressignificações na escola. Os indivíduos aprendem valores, comportamentos, culturas, ciência, atitudes, entre outros aspectos. São esses aprendizados que os auxiliam nas situações

que experienciam no cotidiano e expressam como serão as suas reações e atitudes. O que é aprendido nos primeiros anos de vida constitui a base da personalidade de cada indivíduo e determina grande parte das atitudes, em diferentes situações às quais estará sujeito. Se essa formação inicial influencia diretamente no desenvolvimento do indivíduo, porquanto entende-se que ao chegar à escola ele traz conteúdos, modos de viver e compreensões que, quando ignorados, dificultam o processo de construção do conhecimento.

O ensino ofertado e programado nos currículos educacionais mais formais está preocupado com avaliações externas e isso inclui o intuito de melhorar os índices de aprovação, bem como diminuir as evasões e as precariedades nos aprendizados e significados do conhecimento, da sabedoria, da racionalidade na vida pessoal e profissional. Esse movimento, em intencionalidade propagandeada acerca das políticas públicas para a educação, busca preparar os alunos e as alunas para ingressar em níveis superiores de ensino, para a sua formação profissional e, especialmente, para que possam viver com dignidade. No meio social em que vivemos, as influências direcionam os indivíduos a estudar para alcançar profissões que possibilitem uma remuneração maior, para adquirirem padrões de vida mais elevados, com conquistas de bens materiais e ampliação das possibilidades de consumo, no sentido da profundidade e amplitude com que Bauman debate o tema.

Nesse processo, são deixadas de lado questões imprescindíveis na formação humana e olhares pedagógicos que estejam voltados à preparação para a vida, a sua manutenção e defesa, com um compromisso mais universal de todos e todas com a centralidade da vida. Aprender a viver exige conhecimentos além dos científicos, mas da análise do cotidiano e do meio social, das relações interpessoais e essas análises fornecem subsídios valiosos para a construção da aprendizagem no ambiente escolar. Considerar esses aspectos relacionados ao seu cotidiano e à vida fora da escola, proporciona ao/à aluno/a sentir-se mais próximo das reflexões realizadas, pois serão abordadas situações conhecidas que lhes possibilitam participar ativamente dos processos de construção do conhecimento.

Pensar, propor e estruturar uma educação que vá além dos conhecimentos científicos, herméticos, coloca os alunos e as alunas como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Ressignificar a educação preparatória para avaliações formais a fim de torná-la uma educação para a vida, não direcionada somente a formação técnica e profissional, compreende a necessidade de preparar os alunos e as alunas para as adversidades da vida, da existência e para o reconhecimento da interdependência entre os seres e suas formas e manifestações de vida. Ensinar a apreciar as coisas simples do cotidiano, no qual cada momento é único e especial, pode criar laços de desenvolvimento e compreensão da

necessidade de pesquisas, de estudos e de conhecimento. Por isso, é interessante estar disponível para aprender constantemente em todas as situações vivenciadas. Buscar a felicidade não é apenas conquistar uma boa profissão, um salário maior e a aquisição de bens materiais. Para nos desenvolvermos e vermos a vida de outra maneira, de modo mais sábio, parece ser necessário considerar o que já decorre do aprendizado de uma vida com sabedoria, pois “[...] nossa participação na felicidade e na plenitude da vida é determinada por nossa percepção pessoal da realidade. [...] Você alcança aquilo que vê!!”. (Powell, 1989, p. 09). Ao educarmos desde cedo para uma visão mais ampla, de reconhecimento e compreensão sobre o que é viver e buscar a felicidade, o processo se antecipa ao ver a realidade de outra maneira, inicia antes e começa a contribuir com o cotidiano dos indivíduos.

Considerar esses aprendizados, permite compreender a sabedoria que chega ao ambiente escolar inscrita nas vivências e experiências dos indivíduos. Analisar, interpretar e refletir sobre essa vida com sabedoria, permite vê-la por outra perspectiva, em busca de um crescimento autêntico e significativo para o indivíduo e para os coletivos, o que nos lembra a *biosofia* enquanto atitude. Ensinar para além da vida escolar, exige essa reflexão sobre aonde estou e para onde quero ir, qual o caminho a seguir e como enfrentar cada situação. A sabedoria de vida - *biosofia* - compreende que “estar vivo em plenitude significa estar aberto [aberto] a toda experiência humana. Não é fácil escalar a montanha, mas a vista do topo é magnífica”. (Powell, 1989, p. 20). Os aprendizados da vida cotidiana são importantes para a formação dos indivíduos, pois permitem compreender a vida enquanto acontecimento cosmológico, amplo, no qual tudo o que é experienciado pode resultar em aprendizagem. Estamos em constante movimento e nossa evolução é um processo contínuo. Para aproveitarmos cada instante é interessante perguntarmos-nos como é possível “experimentar, desfrutar e aproveitar de maneira mais plena este dia, esta pessoa, este desafio?”. (Powell, 1989, p. 28).

O modo como vemos o mundo influencia diretamente as nossas emoções e como interpretamos e analisamos a nossa realidade, que tem reflexos em nossa saúde emocional e mental. A educação emocional é um ponto interessante na formação para a vida, para saber analisar as situações e controlar as reações e atitudes e auxilia na compreensão de que sempre existe algo para aprender. Essas aprendizagens direcionam alunos e alunas a desenvolver autonomia, autoconfiança e consciência das possibilidades e repercussões de suas escolhas, e sabedoria para gestar as existências. Ao participar ativamente desse processo, as práticas possuem sentido, aguçam a criatividade e a participação. Os/as professores/as propõem situações de diálogo mediado com o intuito de preparar para a vida fora da escola. Nesse

horizonte se situa a práxis que, ao relacionar teorias e práticas, amplia conhecimentos e prepara para algo que ainda não é conhecido. (Brougère; Ulmann, 2012).

A vida com sabedoria enquanto direito humano

A educação enquanto campo de pesquisa constante opera no sentido do acompanhamento intelectual, cognitivo e afetivo do desempenho dos/as alunos/as e dos reflexos nos seus futuros. Uma educação de qualidade para todos e todas, com o intuito de formar cidadãos e cidadãs críticos, ativos, participativos, não permite apenas a preparação para meras avaliações formais, pois é uma educação que inquieta, faz pensar e planejar novos modos de aprender e ensinar. Por que pensar em uma educação de formação integral para todos e todas? Qual a sua importância na formação de cada indivíduo? A temática da educação para todos e todas, o acesso universalizado a ela, perpassa diferentes momentos históricos. Neste texto ela foi abordada em diferentes momentos históricos, desde a obra *A vida na escola e a escola da vida*, logo em seguida pelo documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, e continuamos o debate nesse capítulo com proposições e conceituações atuais sobre esse cenário. Pensar e buscar uma educação para todos implica “conseguir, através dela, melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo, preservando a diversidade, mas eliminando a desigualdade discriminatória, assim dando origem a uma nova organização da sociedade” (D’Ambrósio, 2001, p. 02).

A temática do acesso universalizado a educação para todos e todas é palco de diversos debates e estudos, mas ainda encontra dificuldades em sua execução. Nesse viés, Paulo Freire (2021, p. 16), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, propõe que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. Portanto, proporcionar uma educação de qualidade e com equidade para todos e todas apresenta-se como uma necessidade fundamental à sociedade, a fim de buscar educar cidadãos e cidadãs em perspectiva ética, para que possam agir ativamente em busca de melhorias sociais, ambientais, educacionais, pessoais e da coletividade.

Ao buscar formar cidadãos éticos e cidadãs éticas, os professores e as professoras não podem esquecer da sua responsabilidade de manter e agir com postura ética. Os/as alunos/as observam as suas ações, comparando-as com as suas palavras e, por isso, é necessário que ambas estejam em sintonia, possibilitando que “percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros” (Freire, 2021, p. 18).

A esperança é o combustível para continuar a crer em uma educação que esteja mobilizada em formar para além dos conteúdos escolares. Acreditar que professor/a e aluno/a

aprendam juntos/as e juntos/as perpassam os obstáculos encontrados durante os percursos da existência. Afirmar posição como sujeitos da história, é saber que o futuro é uma possibilidade/oportunidade e não está determinado; estamos em constante evolução. Não somos, estamos sendo e assim escrevemos a história ao viver e ao contá-la, pois “ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito *entre* outros sujeitos [...]” (Savater, 2012, p. 35. *Destaque do autor*). Ao compreender que é possível intervir na realidade, adaptar-se não é uma opção. Nenhuma mudança é fácil, mas é possível. Partindo dessas concepções, o desafio da mudança é lançado para os grupos populares para que juntos possam perceber as injustiças que sofrem, a violência a que são submetidos e a compreender que esse não é o seu destino ou algo que está escrito, determinado. A realidade é passível de transformação e compreender essa dinâmica é sabedoria de vida que se abre pela possibilidade de educação para todos e todas. Parece interessante pensar, nessa direção, nas relações estabelecidas, nas trocas realizadas através da comunicação verbal ou não-verbal, em análises de como o/a outro/a recebe a informação, como está sendo comunicado/a, como participa e é acolhido/a nas instâncias de decisão. De algum modo, essa temática também levanta questões sobre empatia e respeito com o/a outro/a. Ser empático apresenta-se como um aspecto importante para viver em sociedade (Morin, 2015).

Assim, a biosofia enquanto educação para a vida, preocupada com o cuidado, a manutenção e a defesa de todas as manifestações e formas de vida no cosmos, é urgente, inquietante e desafiadora, mas ela possibilita crescimento humano, a fim de que possamos resgatar nosso senso de respeito, cuidado e empatia com todos e todas que pertencem ao meio que em estamos. Essas necessidades urgentes de cuidado e respeito chegam até o ambiente escolar e ignorá-las é ir contra o que compreendemos como humanidade, formação integral e solidariedade. São questões desafiadoras, que nos inquietam e das quais podem surgir novas questões como: por onde começo? O que e como fazer? Questões complexas que desafiam, talvez, as possibilidades de pensar que as respostas estejam no cotidiano escolar, nas palavras a serem ditas. O uso de novas metodologias é uma possibilidade. Não somente daquelas que surgem a partir do desenvolvimento tecnológico, mas de ferramentas de ensino que já existem e podem ser adaptadas de acordo com as novas demandas dos(as) estudantes, direcionado à emancipação, ao desenvolvimento da autonomia e ao pensamento crítico e reflexivo.

Conclusão

Em uma sociedade cada vez mais individualista e competitiva, parece ser necessário resgatar os valores de cooperação, respeito e solidariedade. Pensar uma educação com essas

características parece ser caminho para ampliar os ambientes em que se desenvolve uma educação formal, indo além das salas de aula tradicionais, implementando novos espaços que podem ser mais atraentes, significativos e formadores de integralidade. O resultado pode ser uma comunidade educativa, na qual as trocas realizadas possibilitam uma formação para a cidadania. Uma comunidade que busca uma educação de formação além dos anos escolares, para a continuidade, para a vida, com a permanente busca de conhecimento.

Em busca de conceituações sobre a possibilidade de relacionar a educação para todos e todas com o sentido que atribuímos para *biosofia*, enquanto sabedoria de vida, e de enfrentar a pergunta se a *Biosofia* tem condições de incorporar o sentido de educação cotidiana e de educação acadêmica e escolar, propomos o desenvolvimento do terceiro capítulo. Além de pesquisar a *biosofia* como educação integral, à medida que se ocupa com o ser humano nas suas plurais dimensões e com as diversas e variadas formas e manifestações de vida, consideramos as relevâncias pedagógico-educacional encontradas nas preocupações com a vida pautada por reflexões, regulações e conduções, sem descuidar da sabedoria. Vemos aí, também, o papel da educação que precisa chegar a todos e todas.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1999.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados Ltda, 2012.

CASSOL, Claudionei Vicente. **Biosofia: viver com sabedoria – movimento pela continuidade, defesa e qualificação da vida**. In: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Vianeí. **Biosofia: movimento em defesa de uma vida com sabedoria**. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 77-92.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Paz, educação matemática e etnomatemática. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 4, n. 8, p.15-33, junho 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia – tomo II (E-J)**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia – tomo IV (Q-Z)**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POWELL, John. **Para viver em plenitude: Uma Nova Vida Através de uma Nova Visão**.

Belo Horizonte: Crescer, 1989.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2012.

VANI, Juliana. A solidariedade enquanto gesto de doação de vida: práxis que pode acurar o mundo. In: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Cladir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane. **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 115-128.

O/A PROFESSOR/A E A ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO: ACOLHIDA, EQUIDADE E APRENDIZADO

Gracielly Keith de Souza Gil²³
Claudionei Vicente Cassol²⁴
Marines Aires²⁵

Eixo Temático: Direito educativo e Formação Humana

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar os desafios relacionados ao acesso e à permanência de alunos/as com deficiência nas escolas, considerando a necessidade de adaptações curriculares que garantam igualdade de oportunidades educacionais. O estudo busca evidenciar a importância dessas reflexões para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a universidade e as instituições de ensino, com vistas ao fortalecimento de práticas inclusivas. A pesquisa apresenta abordagem bibliográfica, articulada com reflexões e análises derivadas das experiências docentes da pesquisadora em formação no Mestrado. Esse percurso teórico-prático sustenta a compreensão crítica sobre inclusão e aprendizagem de alunos/as com deficiência. Os achados evidenciam que os processos históricos de inclusão escolar, especialmente na perspectiva da aprendizagem, ainda carecem de efetividade. Os dados da pesquisa mostram situações que envolvem alunos/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com deficiência intelectual, sobretudo no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que persistem barreiras pedagógicas e ausência de práticas adequadas ao desenvolvimento das atividades escolares. Verificou-se a insuficiência dos métodos e abordagens atualmente empregados nas classes regulares, o que compromete a construção do conhecimento e intensifica a desigualdade de acesso ao currículo. Reafirma-se, assim, a urgência de políticas e práticas educacionais inclusivas que assegurem o direito de todos/as à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial. Narrativas. Aprendizagem. TEA/DI. Atendimento Educacional Especializado.

THE TEACHER AND THE SCHOOL IN THE INCLUSION PROCESS: WELCOMING, EQUITY, AND LEARNING

Abstract

This study aims to analyze the challenges related to access and retention of students with disabilities in schools, considering the need for curricular adaptations that ensure equal educational opportunities. The study seeks to highlight the importance of these reflections for

²³ Doutoranda em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora da Educação Básica na rede pública de Mato Grosso (MT). E-mail: graksgil@gmail.com.

²⁴ Doutor em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Docente PPGEDU/URI. E-mail: cassol@uri.edu.br

²⁵ Doutora em Enfermagem, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Docente PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br

the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), universities, and educational institutions, with a view to strengthening inclusive practices. The research presents a bibliographical approach, articulated with reflections and analyses derived from the teaching experiences of the researcher currently pursuing a master's degree. This theoretical-practical approach supports a critical understanding of the inclusion and learning of students with disabilities. The findings demonstrate that historical processes of school inclusion, especially from a learning perspective, still lack effectiveness. The research data reveals situations involving students with autism spectrum disorder (ASD) and intellectual disabilities, especially in the context of Specialized Educational Services (SEAs), where pedagogical barriers and a lack of appropriate practices for the development of school activities persist. The methods and approaches currently employed in regular classrooms were found to be insufficient, compromising the construction of knowledge and exacerbating inequality in access to the curriculum. This reaffirms the urgent need for inclusive educational policies and practices that ensure everyone's right to learn.

Keywords: Special Education. Narratives. Learning. ASD/ID. Specialized Educational Services.

Introdução

A escola tem assumido funções cada vez mais complexas e, ao mesmo tempo, necessárias para ensinar/educar, por vezes precisando se envolver nas questões sociais de estudantes e famílias. Para isso exige a participação de toda a comunidade escolar na condição de autores/as²⁶ e protagonistas de um projeto pedagógico que garanta inclusão, permanência e aprendizagem. Faz-se necessário, nesse contexto de mudanças, pensar em propostas educacionais que possam garantir e assegurar, como direito público, o acesso igualitário das crianças, adolescentes, jovens e adultos nas instituições públicas de ensino. Todos/as têm o direito de se apropriar dos bens culturais historicamente acumulados (Saviani, 2011) e de construir conhecimentos com amplitude crítica e reflexiva.

A educação inclusiva deve ser voltada para a totalidade dos indivíduos, considerando, acima de tudo, a diversidade presente no ambiente escolar e, em especial, na sala de aula. Nesse sentido, busca-se a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno/a, visando ao seu crescimento e desenvolvimento cognitivo, motor, social, cultural e humano em todas as suas dimensões.

²⁶ Ao longo da pesquisa, buscou-se empregar uma linguagem inclusiva, ainda que binária, compreendendo que tal escolha se torna necessária diante da temática central, que versa sobre inclusão escolar. Assim, entende-se que o texto deve manter coerência entre o objeto de estudo, os princípios que defende e a forma como se expressa. A linguagem, nesse sentido, comunica e manifesta posicionamentos éticos e políticos. Portanto, o modo de escrever integra e revela uma perspectiva teórico-metodológica e pedagógico-educativa, reforçando o compromisso com práticas mais equitativas e respeitadas no campo educacional, como compreende Claudionei Vicente Cassol (2022).

O tema da inclusão escolar, em suas diversas abordagens, ainda gera dúvidas sobre sua efetiva aplicação no ambiente escolar e, por vezes, acaba resultando em exclusão devido a divergências na compreensão e nos objetivos estabelecidos. Quando se discute esse assunto há uma tendência ao julgamento, associando a inclusão escolar apenas ao suporte de pessoas com deficiências físicas, intelectuais, auditivas, visuais, motoras, ou com transtornos globais, o que acaba estabelecendo uma divisão entre esses indivíduos e os considerados “normais”, criando uma segregação dentro da própria escola.

Acerca do conceito, em relação ao tema inclusão, apresenta-se a reflexão de Mantoan (2017, p. 65),

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

Diante disso, é necessário fazer uma reflexão sobre o papel docente no processo de inclusão, uma vez que é um dos principais agentes na implantação efetiva deste direito. Partindo da ideia de que, discutir a educação de pessoas com deficiência implica em discutir também o sentido da educação como um todo, é importante dizer que a Educação Especial não é uma modalidade à parte, desvinculado da educação regular, pois, falar do processo de Inclusão é falar de todos/as os/as alunos/as do ensino comum, sem distinção.

Desta forma, quaisquer que sejam suas crenças, opiniões e perspectivas sobre o movimento de inclusão, os/as professores/as não devem se omitir das discussões acerca da mudança de paradigma pela qual passa a educação brasileira, pois ressaltamos que a participação efetiva nesta luta fará toda diferença (Mantoan, 2017).

A Constituição Federal (CF/1988), em seu artigo 205, assegura que 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” (Brasil, 1988, s/p). Diante disso, é necessário fazermos uma reflexão sobre o papel docente no processo de inclusão, uma vez que é o/a professor/a um/a dos/as principais agentes na implantação efetiva do direito à educação, ao acolher cada aluno/a em sua subjetividade, suas diferenças e particularidades.

Esse movimento entra em cena ao considerar a Educação Especial como uma modalidade de ensino, parte integrante da educação básica do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e

organização específicos para atender as necessidades e assegurar a terminalidade específica àqueles/as que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e, no artigo 37 destaca que “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996, s/p). É nesse mesmo aspecto que, em 1999, o Decreto Lei n. 3.298, que regulamentou a Lei n. 7.853/1989 (Brasil, 1989), ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

No Brasil, a questão da inclusão está baseada na LDB/1996, que prevê, em seu artigo 59, a importância da formação de professores/as para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, conforme demonstra o fragmento:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, s/p).

No mesmo sentido, nos incisos XVIII e XIV do artigo 28 da Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), temos a busca pela concretização da inclusão em todos os níveis da educação, em especial, com a garantia de acesso à Educação Superior e a formação de professores/as, com vistas a garantir a preparação desses profissionais para atuação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da LIBRAS²⁷, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; [...]

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015, s/p)

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 2/2001, no artigo 2º, determinam que, “[o]s sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, s/p).

²⁷ Língua Brasileira de Sinais

Ao discutir o tema “O/A professor/a e a escola no processo de inclusão: acolhida, equidade e aprendizado”, a atenção se volta para a Educação Especial, concebida como parte integrante da educação regular e das práxis pedagógicas. Os/as professores/as atuam tanto no ensino coletivo quanto no ensino individualizado, criando estratégias diferenciadas de construção do conhecimento para os/as alunos/as com deficiência. Ressalta-se, contudo, que o/a professor/a não pode atuar de maneira isolada, é imprescindível a existência de uma equipe e/ou rede de apoio para garantir práticas inclusivas efetivas. Ademais, destaca-se a necessidade de investimentos contínuos na educação pública, formação qualificada dos/as docentes, oferta de recursos adequados e ambientes pedagógicos acessíveis e de qualidade.

Inspirados nas ideias de justiça social, na Convenção sobre os Direitos da Criança e na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), países europeus desenvolveram políticas e implementaram práticas para promover a educação inclusiva. Consequentemente, mais crianças com necessidades educativas especiais estão aprendendo com seus/as colegas em escolas regulares e o número de escolas especiais diminuiu. Embora esta seja uma tendência em diferentes países, existem vários desafios. Mais notavelmente, ainda não existe uma compreensão clara da educação inclusiva. Investigadores/as, decisores/as políticos/as e formadores/as de professores/as têm entendimentos diversos, que vão desde a ideia de que a educação especial é, em si, uma forma de educação inclusiva, até à observação de que a maioria das crianças aprende em conjunto, em um ambiente inclusivo. Magnússon (2019) concluiu que as implementações, interpretações e definições do conceito variam muito tanto na investigação como na prática, entre países e mesmo dentro deles.

Estes diferentes discursos estão presentes em diversas sociedades, mas os debates são mais acalorados em contextos que, mais recentemente, começaram a implementar práticas de educação inclusiva, como o Brasil. Uma das razões para tantos desafios neste último contexto é a experiência passada de um sistema educativo fortemente segregado. Este contexto histórico é iluminado nas opiniões dos/as alunos/as e familiares (Mantoan, 2017).

No entanto, mesmo entre os/as defensores/as da educação inclusiva, ainda é comum que alguns/as alunos/as sejam considerados/as “demasiadamente deficientes” para serem incluídos/as no contexto escolar regular. Esta investigação se fundamenta nas opiniões e experiências de três famílias cujos/as filhos/as foram rotulados/as com deficiências “graves e múltiplas”. Diante disso, questiona-se: o que significa inclusão para esses familiares? A educação inclusiva é percebida por eles/as como importante? Na perspectiva dessas mães, a noção de inclusão para todos/as é realista e desejável ou representa apenas uma expectativa

idealizada? Ademais, indaga-se em que medida tais perspectivas repercutem na efetivação do direito à educação inclusiva.

A pesquisa, de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, busca proporcionar um espaço democrático em que ressoem as vozes plurais de alunos/as com deficiência, seus pedidos de sensibilização quanto aos processos de desenvolvimento das práticas pedagógicas e suas demandas por participação efetiva. Tal sensibilização, bem como a participação desses sujeitos na definição de políticas públicas, deve ser garantida por meio da formação continuada dos/as professores/as das salas regulares na área da Educação Especial e pelo investimento em materiais pedagógicos que favoreçam a aprendizagem e a formação integral.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que as Secretarias de Educação, Municipal e Estadual, alinhem a qualificação docente às demandas do trabalho nas turmas regulares. Os/as profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais precisam dispor de formação que lhes permita observar e identificar possíveis limitações cognitivas e comportamentais das crianças, assegurando encaminhamentos responsáveis para avaliação de profissionais especializados/as. Isso porque diagnósticos precoces ampliam substancialmente as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A partir daí vem o apoio da rede pública em relação às famílias que buscam por diagnósticos médicos para seus/as filhos/as. As escolas precisam de suportes e parcerias para realizar essa ponte direta com a saúde pública e viabilizar o processo que, por sua vez, torna-se longo e, em alguns contextos, inacessível. Além disso, o atendimento que as crianças recebem na escola e o planejamento que é elaborado especificamente para ela, as estratégias adotadas e as atividades extraclasse, necessitam ser personalizadas para sua deficiência. Todas as ações que são propostas para esses/as alunos/as precisam ser pensadas individualmente para cada especificidade.

Desse modo, o presente estudo se revela importante ao analisar o atendimento educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual em escolas públicas. Parte-se do pressuposto de que a educação inclusiva potencializa resultados sociais e acadêmicos superiores para todos/as os/as alunos/as. Ademais, evidências demonstram que o desenvolvimento acadêmico e social de crianças em ambientes totalmente inclusivos é, sem exceção, mais significativo do que aquele observado em contextos segregados ou parcialmente segregados, como nas “salas de recursos”. Contudo, a educação segregada permanece como prática historicamente sugerida a famílias e educadores/as, como alternativa considerada adequada, apesar da fragilidade de sua base empírica (Magnússon, 2019).

Nesse contexto, emergem as problematizações que orientam esta investigação: de que maneira visibilizar o/a aluno/a com deficiência, reconhecendo suas demandas e necessidades no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que se apontam elementos a serem debatidos pelos/as profissionais da educação? Como se efetiva, sob a perspectiva dos/as próprios/as alunos/as, o processo de ensino-aprendizagem de indivíduos com deficiência? Seria possível construir espaços em que as vozes dos/as alunos/as com deficiência sejam legitimadas como referência para a sensibilização e transformação das práticas pedagógicas?

A partir das experiências acumuladas na atuação como professora de Educação Especial, constata-se uma recorrência que atravessa os sistemas educacionais: mesmo aqueles que oferecem excelente atendimento às crianças com deficiência e transtornos, apresentam carência de modelos representativos. Crianças e jovens precisam ter a oportunidade de conviver com adultos/as com deficiência, a fim de fundamentar suas experiências em referências concretas e participar criticamente da construção das políticas públicas que os/as atravessam ao longo da vida. Torna-se imprescindível, portanto, que os sistemas de ensino priorizem a contratação de professores/as especializados/as para atuar com o público da Educação Especial, bem como invistam continuamente em sua formação, assegurando práticas pedagógicas inclusivas, emancipadoras e socialmente comprometidas.

Diante das barreiras enfrentadas pelos/as alunos/as com deficiência para se inserirem nas escolas, surgiu a iniciativa de dar destaque a essa questão com ênfase em crianças com TEA e DI, visando apresentar a falta de empatia e discriminação, além da falta de estrutura das instituições de ensino, que são os principais fatores que contribuem para a não inclusão, em nossa compreensão. Isso inclui a redução da autoestima, o *bullying*, a exclusão social e, conseqüentemente, a evasão escolar e o não aprendizado ou sua precarização.

O presente artigo tem como objetivo analisar, a partir das narrativas de estudantes com TEA e DI, bem como de seus/as familiares diretamente envolvidos/as com a Educação Especial, as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar e as práticas pedagógicas que potencializam a aprendizagem e a construção do conhecimento. Especificamente, busca-se:a) coletar narrativas que expressem experiências inclusivas vividas por estudantes e familiares envolvidos/as com a Educação Especial;b) analisar esses relatos para compreender necessidades e expectativas no processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre técnicas, estratégias e metodologias de ensino significativas; ec) discutir o processo educativo à luz das narrativas e dos documentos orientadores do Estado de Mato Grosso voltados ao público da Educação Especial.

A pesquisa bibliográfica se fundamenta em produções científicas contemporâneas acerca da temática, como Magnússon (2019), além de referenciais normativos e teóricos que sustentam o paradigma inclusivo, tais como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), Pessoti (1994), Mantoan (1997) e Sasaki (2002).

Em busca de soluções para uma inclusão efetiva: humanismo e conhecimento

Nesta seção, refletimos sobre o papel docente na inclusão de pessoas com deficiência e transtornos, destacando a importância de pensar, planejar, testar e desenvolver práticas alternativas de ensino-aprendizagem, fundamentadas nas narrativas de alunos/as, famílias e demais sujeitos envolvidos/as no processo educacional. Tais dados se configuram como fontes de análise capazes de inspirar novos olhares, metodologias e horizontes pedagógicos que contribuam para ações educativas mais efetivas voltadas à aprendizagem do público da Educação Especial. Assim, discutir o papel do/a professor/a na construção de uma escola e de uma sociedade inclusiva significa enfrentar questionamentos estruturantes deste estudo, essencialmente vinculados à necessidade de organizar um ambiente escolar inclusivo, humanizado, integral e cientificamente orientado.

No âmbito legal, dispositivos como a Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009) e o Parecer n. 50/2023 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e definem as funções do/a professor/a especialista nas salas de recursos multifuncionais, bem como o Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2011), que estabelece a responsabilidade do Estado na oferta de infraestrutura adequada ao atendimento de alunos/as com deficiência, norteiam ações voltadas ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar desses/as estudantes (Giroto; Del-Masso; Milanez, 2014).

Todavia, observa-se um descompasso entre as propostas de formação inicial e continuada e a realidade das escolas nos distintos contextos socioeconômicos brasileiros. Tal divergência representa um dos maiores desafios para a formação de professores/as, generalistas ou especialistas, em todas as modalidades e etapas da educação (Bueno, 1999; 2004; 2008; Braun; Pletsch; Sodré, 2003; Glat; Pletsch, 2010; Giroto; Milanez, 2013).

Ademais, a sensibilização docente não se efetiva plenamente quando se limita à criação de condições pedagógicas que permitam o acesso e a permanência dos/as alunos/as com deficiência na escola. A inclusão escolar ultrapassa a superação de preconceitos em nível individual: trata-se de um processo complexo que requer trabalho coletivo e mobilização de toda a comunidade escolar (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

Dessa forma, a preparação adequada de profissionais da educação constitui um fator essencial para a consolidação de escolas inclusivas. Programas formativos devem contemplar todos/as os/as trabalhadores/as da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, considerando que os/as alunos/as com deficiência pertencem à escola como um todo e circulam por todos os espaços. É necessário promover uma compreensão positiva acerca da deficiência, incentivando o reconhecimento do potencial de aprendizagem dos/as estudantes quando há suporte adequado. As competências requeridas na escola inclusiva correspondem, fundamentalmente, às de uma boa pedagogia: avaliação das necessidades individuais, adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas, diversificação metodológica e individualização das práticas, favorecendo a participação e o desenvolvimento de todos/as (Giroto; Del-Masso; Milanez, 2014).

As aptidões para atender o público da Educação Especial devem ser levadas em conta na avaliação dos estudos, tanto iniciais quanto de formação continuada. Compreendemos a necessidade do auxílio a docentes no preparo de manuais e na organização de seminários e oficinas com pessoal experiente, para supervisores, diretores e professores locais, com o objetivo de desenvolver as capacidades para assumir funções diretivas e, nesse âmbito, prestar apoio e capacitar pessoal docente. A principal dificuldade é oportunizar formação a todos/as, tendo em vista as difíceis condições em que se desenvolve a profissão docente, de modo especial, na educação inclusiva. A formação continuada e permanente, sempre que possível, deve se efetuar em cada escola mediante a interação com formadores/as, utilizando os meios pedagógicos variados para que o maior número de docentes possa participar (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

A capacitação pedagógica especializada na área da Educação Especial, que possibilite a aquisição de competências adicionais, deve ser oferecida de forma contínua e articulada à formação inicial, com vistas à complementação profissional e à mobilidade docente (Braun; Pletsch; Sodré, 2003). A formação de professores/as especializados/as também necessita ser reexaminada, a fim de favorecer a atua o em diferentes contextos e o desempenho de um papel estratégico nos programas voltados às necessidades educacionais especiais.

Essa perspectiva pode ser observada, por exemplo, no inciso II, da Lei n. 12.764/2012 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Prote o dos Direitos da Pessoa com TEA e destaca a importância da capacita o dos/as docentes. Ressalta-se que grande parte deles/as ainda se percebe despreparada para a educa o inclusiva, sobretudo diante de estudantes com TEA, cujas características são marcantes e específicas.

As universidades, nesse contexto, desempenham papel fundamental na elaboração de programas de formação e de serviços educativos especializados, especialmente no que se refere à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores/as de professores/as e ao desenvolvimento de programas e materiais pedagógicos. Consideramos essencial ampliar a capacitação docente, mantendo sua articulação com a pesquisa e assegurando a participação ativa de pessoas com deficiência na produção científica e na formação, de modo a garantir que seus pontos de vista sejam efetivamente contemplados (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

Nessa compreensão, superar barreiras no campo da formação docente e dispor os cursos de licenciatura em diálogo com as escolas, parece ser caminho interessante. Abdalla e Almeida (2020), em relação a essa questão, sinalizam que as universidades e/ou escolas, em sua maioria, não oferecem tempo e espaços, para que, de fato, possa se desenvolver um ensino mais equitativo. Na formação para a docência ainda existe uma tensão entre a ênfase na formação teórica e/ou na formação prática, especialmente no que diz respeito às práticas que contemplem as pedagogias de inclusão. É preciso que a formação docente tenha reflexos diretos sobre a educação escolar em um contexto de mudanças sociais complexas, e que as instituições formativas assumam seu compromisso social com a educação, sobretudo, no que tange à realidade da Educação Inclusiva (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

De acordo com Abdalla e Almeida (2020), resta-nos também atentarmos ao que se refere à formação do profissional. Como vimos, é muito difícil fornecer uma formação ao profissional da educação no ambiente de trabalho, devido às próprias condições nas quais o/a professor/a atua, com uma extensa jornada de trabalho. Do contrário, tentativas de mudanças serão um processo ameaçador para o/a professor/a e se submeter às regras do sistema escolar continuará sendo, senão a conduta mais rentável, a mais cômoda.

Tendo em conta o pensamento de Pletsch (2009), no Brasil, a formação de professores/as e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. A situação aponta para uma preocupante lacuna no sistema educacional, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades especiais. Embora existam dispositivos legais que visam garantir essa inclusão, como o Decreto n. 3298/1999 (Brasil, 1999) e a Portaria n. 1793/1994 (Brasil, 1994), a realidade nas licenciaturas não reflete adequadamente essas diretrizes. A falta de oferta de disciplinas e conteúdos relacionados à inclusão e à diversidade nas licenciaturas é um

problema sério. Isso compromete a formação e não prepara para lidar com a heterogeneidade encontrada nas salas de aula (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

É oportuno lembrar que a própria LDB/1996, em seu artigo 59, reconhece a importância de formar professores/as especialistas para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...]
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, s/p - grifo nosso).

Por outro lado, mesmo que o/a educador/a comprometido/a com a transformação da escola sob a perspectiva inclusiva desenvolva as competências necessárias por meio de processos formativos e de conscientização, destacamos que, sem as demais mudanças estruturais anteriormente mencionadas, tais avanços não ultrapassarão o plano do reformismo.

O atendimento ao público da Educação Especial na escola regular somente poderá ser efetivo se forem implementadas modificações adequadas na organização escolar. Como exposto nos capítulos anteriores, não é possível responder à complexidade e à diversidade das necessidades educacionais específicas sem que as instituições sejam equipadas com recursos materiais, pedagógicos e humanos suficientes, incluindo professores/as e auxiliares devidamente qualificados. As ações a serem planejadas e executadas devem ter como ponto de partida o currículo comum da escola regular e as necessidades particulares dos/as estudantes, promovendo-se as adaptações necessárias e adotando os recursos e serviços de apoio adequados.

Professores/as das classes regulares, frequentemente, reagem com apreensão e ansiedade diante da presença de alunos/as com deficiência ou transtornos em suas turmas. Muitos/as relatam dificuldades em compreender e atender às demandas específicas desses/as estudantes, especialmente no que se refere à escolha de métodos e recursos didáticos apropriados. Além disso, apontam a expressiva carência de recursos financeiros, materiais, humanos e pedagógicos nas escolas, bem como de serviços de acompanhamento e apoio especializado, fatores imprescindíveis para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de forma exitosa (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

Para tanto, é importante observar e criar condições físicas favoráveis no prédio escolar, definir a gestão democrática da escola contemplando o interesse por alunos/as com deficiência e transtornos, propiciar condições dignas de trabalho aos/às professores/as das salas regulares e das especializadas/as, entender que nem todos/as os/as professores/as têm

condições psíquicas e profissionais adequadas ao trabalho com o público da Educação Especial, requerendo orientação, preparo e apoio. Também é preciso elaborar um currículo amplo que possa entender as especificidades, incluindo as adaptações que forem necessárias, rever os critérios de avaliação e promoção, garantir a infraestrutura de recursos e materiais necessários, envolver os pais, as mães e a comunidade no trabalho escolar, para que possam entender o processo, corrigir atitudes de discriminações e desvalorização de estudantes e docentes por quaisquer razões de raça, cor, classe social, idade, sexo, deficiência ou transtornos (Arruda; Camargo, 2008).

Lunardi-Mendes e Silva (2014), ao discutirem a relação entre currículo e Educação Especial no âmbito das políticas e das práticas educacionais, colocam no cerne do debate os conhecimentos considerados socialmente válidos para a escola contemporânea, questionando o que deve ser ensinado e aprendido hoje no espaço escolar.

Assim, a inclusão escolar não pode se restringir à simples inserção de indivíduos historicamente marginalizados e estigmatizados em um currículo que, frequentemente, apresenta sérios problemas de qualidade, refletidos nos baixos níveis de aprendizagem e nos elevados índices de evasão e repetência. Para que a inclusão se concretize como princípio democrático e formativo, é imprescindível que a escola privilegie a reflexão e o diálogo, orientados pelo conhecimento e pelo esclarecimento, por tudo aquilo que a cultura constituiu como verdadeiro na luta contra visões simplistas e preconceituosas.

As ações pedagógicas inclusivas precisam, portanto, promover a integração do/a estudante, fomentando práticas de respeito aos membros da comunidade escolar, alunos/as, famílias, funcionários/as e equipe gestora, elementos fundamentais para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e de qualidade para todos/as. Conforme preconiza a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), essa construção requer novas diretrizes sobre as necessidades educacionais especiais, políticas de ação nacional, reorganização institucional, adequações na gestão escolar, contratação e formação docente, identificação das áreas prioritárias, disponibilização de serviços de apoio externo, fortalecimento da participação comunitária e garantia dos recursos necessários.

Partindo do pressuposto de que inclusão vai além da garantia do acesso físico à sala de aula, exigindo mudanças voltadas à aceitação das diferenças, torna-se fundamental o envolvimento dos/as professores/as do ensino regular nesse processo, no qual as escolas são convocadas a atuar ativamente. Reconhece-se, assim, a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas a esse novo cenário, que demanda compreender com clareza as particularidades de cada estudante e atendê-las mediante ajustes e flexibilizações curriculares, aqui tratados

como termos equivalentes, de forma a assegurar a participação de todos/as nas atividades escolares.

Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso do aluno. O corpo docente e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deverão ser convidados a participar de uma forma ativa nas atividades da escola. Os professores, todavia, desempenham um papel decisivo como gestores do processo educativo, ao dar apoio a crianças com a utilização dos recursos disponíveis tanto na classe como fora dela (Brasil, 2006, p. 29).

Bons/as professores/as estão, continuamente, em busca de estratégias para aprimorar seus métodos de ensino e favorecer o desenvolvimento de seus/as alunos/as. Diferentes teorias e técnicas de aprendizagem possibilitam que educadores/as se conectem com distintos perfis de estudantes, considerando seus estilos e habilidades de aprendizagem. Nesse sentido, estratégias pedagógicas centradas no/a aluno/a apresentam elevado potencial para promover o desenvolvimento integral, uma vez que atribuem aos/às estudantes maior protagonismo no ambiente educacional, assegurando que sejam o foco do processo formativo e adquiram autonomia para conduzir suas atividades cotidianas na sala de aula.

A aprendizagem centrada no/a aluno/a constitui exemplo concreto da teoria humanista em ação, valorizando o sujeito e suas potencialidades. Assim, é essencial que educadores/as conheçam essa e outras abordagens que podem ser implementadas nas salas de aula regulares, pois tais práticas são fundamentais para assegurar a aprendizagem e o êxito escolar dos/as estudantes (Arruda; Camargo, 2008).

As propostas de educação inclusiva também envolvem a integração de elementos das ciências, tecnologias, artes, entre outras áreas do conhecimento, ao currículo escolar, de modo a contemplar a diversidade de características e formas de aprender de crianças com deficiência. Ademais, a incorporação do ensino adaptado contribui para a construção e manutenção de ambientes inclusivos, ajustados às necessidades individuais. Entre as soluções apontadas para os desafios da educação inclusiva estão a sensibilização docente, o fortalecimento da empatia, o acompanhamento eficaz por serviços de orientação, a criação de ambientes acessíveis, a oferta de apoio material, a promoção de formação contínua e abrangente para os/as professores/as e a orientação às famílias sobre Educação Especial e educação inclusiva (Arruda; Camargo, 2008).

Considerações finais

A presente pesquisa proporcionou uma compreensão mais ampla da inclusão de alunos/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) nas escolas regulares. O TEA é um tema relevante e em voga atualmente. Estudos que discutem e facilitam a discussão são essenciais para repensar as práticas pedagógicas que possam promover o desenvolvimento das crianças e a efetivação da inclusão escolar. A inclusão é um direito de todos os seres humanos. É preciso, nesse sentido, trabalhar nos âmbitos políticos, econômicos, culturais, sociais e pedagógicos para reduzir as barreiras que limitam a participação plena dos indivíduos na sociedade e viabilizar o exercício pleno da cidadania, conforme demonstrado nos sentimentos das mães entrevistadas.

Os resultados deste estudo contribuem para avançar na reflexão sobre práticas inclusivas, especialmente, ao compreender os sentimentos das mães de crianças com TEA e DI, que são as principais agentes nesse processo, diante dessa situação.

Os/as alunos/as com TEA e DI, participantes desta pesquisa, estão atualmente incluídos/as no ensino regular como resposta às determinações legais que regulamentam a Educação Inclusiva no Brasil. Esta pesquisa qualitativa analisou as barreiras enfrentadas por esses/as estudantes no contexto das salas de aula do estado de Mato Grosso. Constatamos que a principal dificuldade está relacionada à insuficiência de programas de formação pedagógica específica e especializada, ofertados pelas secretarias de educação estaduais e municipais, de modo a possibilitar que os/as professores/as assegurem um processo inclusivo de qualidade, intelectual, científica e humanista.

Com base na análise das narrativas, concluímos que os/as professores/as se empenham em oferecer um ensino de qualidade, porém esse esforço ainda não atende plenamente às expectativas das famílias, como relatado pelas mães participantes. Ademais, verificamos que o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares e a implementação da Educação Inclusiva permanecem distantes do que é previsto oficialmente. Frequentemente, a inclusão é compreendida como responsabilidade apenas daqueles/as que interagem diretamente com esse público, não sendo assumida como compromisso coletivo do sistema educacional. Assim, a Educação Especial ainda se encontra segregada, não mais por meio da separação física dos espaços, mas pela distinção entre profissionais que acreditam na possibilidade de desenvolvimento dos/as estudantes com deficiência e aqueles/as que se eximem desse compromisso. Esses sujeitos acabam assumindo individualmente a

responsabilidade pela inclusão, sem que seu trabalho seja efetivamente reconhecido, ou mesmo respaldado, pelo sistema.

Os estudantes com TEA participantes desta pesquisa apresentam características diversas, com especificidades que, em muitos casos, impactam as interações e a comunicação, demandando suporte contínuo em seu processo escolar. Desse modo, a inclusão escolar de alunos/as com deficiência na escola regular tem ocorrido de forma gradual, apesar de seus direitos educacionais estarem garantidos pela CF/1988 e pela LDB/1996, que asseguram sua permanência na rede regular de ensino.

A inclusão da criança com TEA deve ir além da simples inserção na sala de aula, é fundamental promover seu aprendizado e o desenvolvimento de suas habilidades e talentos, superando os obstáculos com suporte especializado, diálogo entre docentes e sistemas de ensino, formação contínua e flexibilização curricular. A educação constitui uma das principais ferramentas de desenvolvimento de crianças e adolescentes com TEA e DI, possibilitando a aquisição tanto de conhecimentos acadêmicos quanto de habilidades voltadas para a vida cotidiana. Embora o aprendizado desse público não seja simples ou linear, é evidente que, com acolhimento, reconhecimento, empenho e pertencimento, pode-se favorecer uma vida mais autônoma e com maior qualidade social, humana e profissional.

Nesse sentido, para que estudantes com TEA e DI aprimorem suas competências, torna-se indispensável uma estrutura escolar eficaz, com profissionais qualificados/as em todas as etapas do processo educativo. Como esse público enfrenta desafios de adaptação ao ambiente externo, cabe à escola garantir condições favoráveis e acessíveis. Não se trata apenas de salas de aula inclusivas, mas de escolas inclusivas, sustentadas por currículos flexíveis, rotinas bem estruturadas no tempo e no espaço, adaptações de materiais pedagógicos e metodologias diferenciadas, assegurando o acompanhamento do progresso educacional de cada aluno/a.

Referências

ABDALLA, M.F.B.; ALMEIDA, P.C.A. Formação de professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. **Formação em Movimento**, [S.l.], v. 2, i. 2, n. 4, p. 575-596, jul./dez. 2020.

ARRUDA, F.S; CAMARGO, G. **Inclusão de crianças com deficiência dentro do ensino regular**. 2008. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 (Resolução n.44/25). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, n. 204, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 50/2023, de 5 de dezembro de 2023**. Orientações específicas para o público da Educação Especial: atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: CNE, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Licenciaturas, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, n. 246, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 12 set. 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 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 n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Seção 1, n. 250, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRAUN, P.; PLETSCHE, M.D.; SODRÉ, J.A. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.). **Inclusão educacional**: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial. In.: BUENO J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. (Orgs.), **Deficiência e Escolarização**: Novas perspectivas de análise. [S.l.]: Junqueira & Marin editores, 2008.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.l.], v. 3, p. 7-25, 1999.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2004.

CASSOL, C.V. **Seminário Educação e Teorias do Conhecimento**. Rondonópolis, MT: URI/IBG, 2022.

GIROTO, C.R.M.; DEL MASSO, M.C.S.; MILANEZ, S.G.C. La organización de los servicios de apoyo en Educación Especial en Brasil: implicaciones de las políticas nacionales de educación. In: GIROTO, C.R.M.; *et al.* (Org.). **Servicios de apoyo en Educación Especial**: una mirada desde diferentes realidades. 1. ed. Alcalá de Henares/España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014.

GIROTO, C.R.M.; MILANEZ, S.G.C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿qué ha cambiado en la práctica docente especializada en el escenario educativo de Brasil? In: HEREDERO, E.S.; GIROTO, C.R.M.; MARTINS, S.E.S.O. (Org.). **La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España**. 1. ed. Alcalá de Henares/España: Universidad de Alcalá, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista de Educação Especial*, [S.l.], v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

LUNARDI-MENDES, G.M.; SILVA, F.C.T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos**

analíticos de políticas educativas, [S.l.], v. 22, n. 80, p. 01-18, 2014. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1668/1324>. Acesso em: 28 out. 2025.

MAGNUSSON, G. Um Amálgama de Ideais – Imagens de Inclusão na Declaração Salamanca. **International Journal of Inclusive Education**, [S.l.], v. 23, n. 7-8, p. 677- 690, 2019. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622805.

MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [S.l.], v. 10, n. 2, 2017.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental**: da Superstição à Ciência. São Paulo, 1994.

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SASSAKI, R.K. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. Revista Fórum - Instituto Nacional de Educação de Surdos, [S.l.], p. 9-18, 2002.

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

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR SOBRE O DIREITO EDUCATIVO NO BRASIL.

Ivanilde Viana de Sousa²⁸
Daniel Pulcherio Fensterseifer²⁹

Eixo Temático: 5. Direito Educativo e Formação Humana

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise sobre a Educação, Direitos Humanos e Transformação Social, focada no Direito Educativo no Brasil. A educação é abordada como um direito humano inalienável, sendo essencial para o pleno exercício da cidadania e a promoção da dignidade humana. O estudo problematiza a distância entre a legislação consolidada e a efetivação desse direito no cotidiano brasileiro, marcado por persistentes desafios de exclusão e desigualdade. Com o objetivo de analisar a intersecção entre a Educação como Direito Humano Universal, a Transformação Social e o campo teórico-prático do Direito Educativo, destacando os desafios para sua efetivação no contexto brasileiro. A metodologia é de natureza exploratória e bibliográfica, fundamentada em marcos legais e na literatura especializada, de uma educação como um direito humano e uma conquista histórica, essencial para a dignidade e a cidadania plena. Os Resultados indicam que, apesar dos avanços legais no Brasil (CF/88, LDB), o direito à educação enfrenta graves obstáculos, como evasão e exclusão, devido às desigualdades sociais. O direito é compreendido de forma ampla, abrangendo a qualidade do ensino, a valorização docente e o reconhecimento da diversidade. Sua efetivação plena requer articulação entre legislação, políticas públicas, formação docente e práticas inclusivas, garantindo que a educação seja um direito inegociável para todos.

Palavras-chave: Educação, Direitos Humanos, Direito Educativo, Transformação Social e Cidadania.

EDUCACIÓN, DERECHOS HUMANOS Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: UNA PERSPECTIVA SOBRE EL DERECHO EDUCATIVO EN BRASIL

Resumen

Este artículo presenta un análisis de la Educación, los Derechos Humanos y la Transformación Social, con especial atención al Derecho Educativo en Brasil. La educación se considera un derecho humano inalienable, esencial para el pleno ejercicio de la ciudadanía y la promoción de la dignidad humana. El estudio problematiza la brecha entre la legislación vigente y la implementación de este derecho en la vida cotidiana brasileña, marcada por persistentes desafíos de exclusión y desigualdad. El objetivo es analizar la intersección entre la Educación

²⁸ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Pós-Graduada Psicopedagogia Institucional, Linha de formação: Educação Inclusiva pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL (2014). Graduada em Letras - Português e literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2011). Servidora Pública Estadual lotada na Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, função de Técnica Administrativa Educacional lotada na Escola Estadual Maria Quitéria em Castanheira – MT. E-mail: ivanildeviana5952@gmail.com.

²⁹ Doutorado em Ciências Criminais pela (PUCRS). Professor Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: danielpulcherio@uri.edu.br

como Derecho Humano Universal, la Transformación Social y el ámbito teórico-práctico del Derecho Educativo, destacando los desafíos para su implementación en el contexto brasileño. La metodología es exploratoria y bibliográfica, basada en marcos legales y literatura especializada, considerando la educación como un derecho humano y un logro histórico, esencial para la dignidad y la ciudadanía plena. Los resultados indican que, apesar de los avances legales en Brasil (CF/88, LDB), el derecho a la educación enfrenta serios obstáculos, como las tasas de deserción escolar y la exclusión, debido a las desigualdades sociales. El derecho se entiende de forma amplia, abarcando la calidad de la educación, la valoración del profesorado y el reconocimiento de la diversidad. Su plena implementación requiere la coordinación entre la legislación, las políticas públicas, la formación docente y las prácticas inclusivas, garantizando así que la educación sea un derecho innegociable para todos.

Palabras clave: Educación, Derechos Humanos, Derecho Educativo, Transformación Social y Ciudadanía.

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito humano universal e inalienável, reconhecida como uma necessidade vital para que o indivíduo possa alcançar sua plena dignidade e exercer a cidadania. Esse reconhecimento não se configura como um benefício ou privilégio, mas sim como uma conquista histórica que acompanha a trajetória humana. No contexto internacional, marcos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) firmam este compromisso.

No Brasil, o direito à educação está amplamente respaldado em avanços institucionais significativos, notadamente na Constituição Federal de 1988, que o consagra como dever do Estado e da família, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Contudo, ao analisar as interfaces desse estudo revela uma persistente e grave distância entre o texto legal e a prática concreta, marcada por indicadores como evasão, repetência e exclusão escolar. O direito à educação, embora garantido na letra da lei, ainda enfrenta obstáculos históricos de desigualdade, elitismo e discriminação, não chegando a todos da mesma maneira.

Diante dessa problemática, o presente trabalho se propõe a analisar a educação como instrumento de Transformação Social, destacando seu papel não apenas na transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, como um processo de humanização capaz de promover autonomia, consciência crítica e emancipação. Para tal, exploramos o campo do Direito Educativo, que busca consolidar a educação como um direito fundamental, regulado e protegido juridicamente, mas compreendido em suas dimensões sociais e políticas.

O objetivo central é discutir o desafio da efetividade desse direito no país, que exige ir além do acesso formal, abrangendo a qualidade do ensino, a valorização da diversidade e a formação integral do ser humano, contemplando as dimensões emocionais, sociais e éticas.

A pesquisa foi conduzida por meio de revisão de literatura, com abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, tendo como objetivo identificar e analisar produções acadêmicas e bibliográficas para aprofundar o debate sobre a articulação entre a legislação, as políticas públicas e as práticas escolares inclusivas, defendendo a atuação do Direito Educativo e da gestão democrática como condições essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária. Foram incluídas obras publicadas em periódicos científicos, capítulos de livros e livros com reconhecida relevância acadêmica, contemplando estudos nacionais e internacionais que dialogam com a temática.

As obras de Freire (1996) e Verdera (2014) enfatizam o Direito Educativo como área interdisciplinar, na qual se entrelaçam pedagogia, filosofia, sociologia e direito, formando um espaço de reflexão e normatização, foram selecionadas como referências de destaque, por apresentarem análises aprofundadas sobre elementos comparativos relevantes para compreender o contexto brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

A Educação como Direito Humano Universal

A educação chega ao ser humano como ferramenta para sua dignidade e alcance sua plena cidadania, sendo antes de tudo um direito humano inalienável, que acompanha sua trajetória ao longo da vida. Não se trata de um benefício ou de um privilégio concedido, e sim de um direito alcançado ao longo dos tempos.

No contexto brasileiro, os avanços institucionais, como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), respaldam esse direito educacional e, ao mesmo tempo, problematizam a distância entre o texto legal e a prática concreta. Os dados sobre evasão, repetência e exclusão escolar indicam que o direito à educação, entendido como direito humano, ainda enfrenta graves obstáculos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) já estabelecia, em seu artigo 26, que toda pessoa tem direito à educação, devendo esta ser gratuita, pelo menos nos níveis elementares e fundamentais. Esse reconhecimento internacional não apenas confere

legitimidade ao direito à educação, como também reafirma sua condição de fundamento para a igualdade e a justiça social. O marco mais recente é o dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que preveem, até 2030, assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Duarte (2023) analisa como os princípios da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948) podem orientar práticas educativas transformadoras e críticas, em contraposição ao avanço de propostas como o *homeschooling*. A educação formal deve ser compreendida como espaço essencial para o desenvolvimento da autonomia, da ética e da dignidade humana, alinhando-se à DUDH, que reconhece a educação como direito fundamental e meio para a promoção da liberdade e da tolerância, propondo que a escola seja vista como ambiente de emancipação, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seus direitos, e não como mera instituição disciplinadora. Enfatizando a importância da escola pública e laica na consolidação dos direitos humanos e da cidadania.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse compromisso ao organizar o sistema educacional de forma a garantir o acesso e a permanência dos alunos nas instituições de ensino.

Cury (2002) argumenta que o direito à educação como direito fundamental do cidadão e dever do Estado, ressaltando sua centralidade para a cidadania, a democracia e a inserção social e profissional. O autor evidencia que, apesar de consagrado na Constituição Federal de 1988 e em documentos internacionais, esse direito ainda enfrenta obstáculos históricos no Brasil, marcados por desigualdades, elitismo e discriminação. levando-se a crer que nem sempre a educação é ofertada de forma concreta.

Fernandes e Paludeto (2013) destacam que a escola contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar em uma sociedade marcada por desigualdades. Para eles, uma educação comprometida com os direitos humanos deve combater preconceitos, valorizar a diversidade e promover a inclusão.

Assim, a defesa da educação como direito humano fundamental ultrapassa o acesso e a permanência, abrangendo a qualidade do ensino, a valorização docente, a infraestrutura escolar e o reconhecimento da diversidade cultural e social dos estudantes. A educação é concebida como bem público, que deve garantir igualdade de acesso, permanência e qualidade de ensino, assegurado por políticas públicas e instrumentos de fiscalização. Para garantir a sua efetivação e não apenas sua implementação.

Espera-se que a escola atue como espaço de construção de uma cultura de direitos humanos, enfrentando práticas discriminatórias, excludentes e promovendo a convivência entre diferentes identidades sociais, étnicas e culturais. Com intuito de promover uma pedagogia crítica e participativa, comprometida com a transformação social e com o fortalecimento da cidadania ativa.

A formação de professores é importante nesse contexto, uma vez que são eles os mediadores capazes de transformar a escola em espaço de reconhecimento da pluralidade e da dignidade humana. Fernandes e Paludeto (2013) defendem a inserção transversal da temática nos currículos escolares e na formação inicial e continuada dos educadores, possibilitando que os valores de igualdade, solidariedade, tolerância e respeito à diversidade sejam internalizados no cotidiano pedagógico, entrelaçando pontos importantes para o desenvolvimento integral, e não somente o ler e escrever.

Marques, Pelicioni e Pereira (2007) analisam a crise da educação pública brasileira a partir da relação entre o poder público, os professores e a sociedade, a baixa qualidade da escola pública decorre tanto da falta de prioridade política quanto do desinteresse social, configurando um ciclo de negligência mútua. O poder público precisa estabelecer um diálogo verdadeiro com os professores, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo, e a sociedade assumir sua corresponsabilidade na defesa da educação pública. A partir dessa participação coletiva será possível promover uma transformação social sustentável, baseada em valores éticos e democráticos.

Nessa perspectiva, a atuação do gestor escolar é estratégica, como liderar a implementação concreta desse direito por meio do projeto político pedagógico (PPP), da gestão democrática e da articulação com famílias, conselhos e órgãos públicos. Para Cury (2002), a gestão democrática é condição essencial para consolidar uma escola de qualidade, inclusiva e participativa, capaz de formar cidadãos ativos e comprometidos com a educação.

Fernandes e Paludeto (2013) ressaltam que a efetivação do direito à educação como direito humano passa pela articulação entre legislação, políticas públicas, formação docente e práticas escolares inclusivas, trata-se de construir uma educação humanizadora, capaz de formar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, fortalecendo, assim, a democracia e a justiça social.

Como lembra Norberto Bobbio (2004), os direitos humanos não são dádivas, mas conquistas históricas que precisam ser constantemente defendidas. A educação, nesse processo, é instrumento fundamental para que esses direitos não fiquem restritos às leis, mas sejam vividos cotidianamente.

Ao olharmos para a realidade, percebemos que na prática esse direito não chega a todos da mesma maneira. A desigualdade social, a marginalização e a exclusão ainda marcam a trajetória de milhões de brasileiros, em especial daqueles em situação de vulnerabilidade. É nesse contexto que a educação assume um papel profundamente transformador, mais do que ensinar conteúdos, ela devolve ao indivíduo a consciência de sua dignidade e a possibilidade de sonhar com outros horizontes.

Freire afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”(PAULO FREIRE,1996). Essa perspectiva humanizadora reafirma que educar é um compromisso ético e político com a vida, com a liberdade e com a justiça.

Compreender a educação como direito humano universal é reconhecer que cada pessoa, independentemente de sua origem, condição social ou situação, deve ter assegurado o acesso a oportunidades formativas que lhe permitam desenvolver-se plenamente. É nesse reconhecimento que começa a verdadeira transformação social: quando a educação deixa de ser vista como favor e passa a ser vivida como um direito inegociável.

Educação e Transformação Social

A educação não se limita à transmissão de conhecimentos. Ela é, sobretudo, um processo de humanização, capaz de ampliar horizontes, transformar consciências e gerar possibilidades concretas de mudança social. Ao falar sobre educação como instrumento de transformação, estamos nos referindo à capacidade de promover autonomia, cidadania e emancipação, principalmente para aqueles que historicamente foram privados desse direito.

Sader (2007) afirma que educar é formar consciência, é dar condições para que o sujeito compreenda o mundo e a si mesmo, estabelecendo uma relação crítica com a realidade. Nesse sentido, a educação ultrapassa os limites da escola e alcança a vida cotidiana, contribuindo para que cada indivíduo seja capaz de intervir em sua realidade de forma crítica e criativa, com autonomia em suas escolhas.

Carmo (2021) discute a educação como direito humano fundamental e condição essencial para o exercício pleno da cidadania. Ressalta que, apesar dos avanços legais, o Brasil ainda enfrenta grandes desafios na efetivação desse direito, especialmente diante das desigualdades sociais e regionais. Como a necessidade de políticas públicas que assegurem não só o acesso, mas também a permanência e a qualidade do ensino, articulando-se com a perspectiva freiriana de uma educação libertadora e humanizadora.

Paulo Freire (1996) complementa essa visão ao defender uma educação libertadora, que desperta nos educandos a capacidade de questionar, refletir e agir. Para ele, a educação precisa ser dialógica e comprometida com a transformação das estruturas injustas, promovendo a liberdade e a dignidade. Assim, a educação, quando efetivamente humanizada, deixa de ser privilégio e se torna caminho de transformação social, especialmente nos contextos de vulnerabilidade, como o das populações empobrecidas e das pessoas privadas de liberdade.

A Educação Holística e a Formação Integral do Ser Humano

Uma das críticas mais comuns à educação tradicional é seu foco quase exclusivo na transmissão de conteúdos, deixando em segundo plano o desenvolvimento humano integral. Alonso (2018) enfatiza a importância de uma educação holística, que contemple também as dimensões emocionais, sociais e éticas dos alunos.

Santos e Neves (2024) discutem a importância da abordagem holística na educação formal, defendendo a necessidade de uma formação integral que contemple as dimensões emocional, social, ética e espiritual dos alunos, além da cognitiva. A escola tem o papel de preparar os estudantes para lidar com as incertezas do mundo contemporâneo, promover uma aprendizagem que una razão e sensibilidade. Onde o essencial é formar cidadãos conscientes, empáticos e preparados para a complexidade da vida, e defendem que o ambiente escolar deve ir além da transmissão de conteúdos, tornando-se espaço de desenvolvimento humano pleno.

Educação essa que promova criatividade, inovação e pensamento crítico, cultura emancipadora, de igualdade e responsabilidade social e condições essenciais para o desenvolvimento de um futuro sustentável. Direcionada para a cidadania e para os valores, transformar o currículo e recriar a escola por meio de projetos transdisciplinares como meio de implementação, quebrando as barreiras entre áreas do saber e proporcionando espaços únicos de aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça é preciso rever e reformular os paradigmas atuais e abordagens da educação, sobretudo, incentivar e investir mais na formação de educadores e professores.

A educação precisa ser vista como um processo que promove equilíbrio entre razão e sensibilidade, conhecimento e afetividade. Edgar Morin (2000), ao tratar dos sete saberes necessários à educação do futuro, reforça essa ideia ao afirmar que educar é preparar os indivíduos para compreenderem a complexidade da vida, desenvolvendo a solidariedade, a ética e a consciência planetária.

Assim, pensar a educação de forma integral é reconhecê-la como espaço de cuidado e desenvolvimento humano pleno, capaz de preparar sujeitos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade, para o convívio democrático e para a construção de um mundo mais justo e solidário.

O Direito Educativo: Fundamentos e Perspectivas

O Direito Educativo é um campo teórico e prático que busca consolidar a educação como um direito humano fundamental, regulado e protegido juridicamente, mas também compreendido em suas dimensões sociais, culturais e políticas. Não se trata apenas de legislar sobre escolas ou currículos, mas de reconhecer que a educação é condição para o pleno exercício da cidadania e, portanto, deve ser garantida em todas as circunstâncias.

Verdera (2014) defende o Direito Educativo como área interdisciplinar, na qual se entrelaçam pedagogia, filosofia, sociologia e direito, formando um espaço de reflexão e normatização. É insuficiente reduzir a educação a normas escolares ou políticas administrativas: é preciso assegurar que ela seja respeitada como direito essencial à vida digna.

Cury (2002) reforça esse entendimento ao destacar que o direito à educação é um campo de atuação do gestor educacional, que deve transformar as garantias legais em realidades concretas. O desafio do Direito Educativo, portanto, não é apenas criar normas, mas garantir sua efetividade nas instituições.

Bobbio (2004) lembram que os direitos, para além de sua proclamação jurídica, precisam ser constantemente efetivados. No caso da educação, isso significa assegurar não apenas o acesso formal, mas também a permanência, a qualidade e a inclusão.

Fensterseifer e Battisti (2019) entendem que o cotidiano escolar brasileiro precisa ampliar os fundamentos das articulações existentes entre dois campos de pesquisa em especial, quais sejam, o Direito Educativo e a *Therapeutic Jurisprudence*, enquanto instrumento de concretização da ética.

A articulação entre o Direito Educativo e a *Therapeutic Jurisprudence* amplia a compreensão da educação como prática social e direito fundamental. Essa aproximação oferece ferramentas teóricas para analisar as políticas públicas educacionais, especialmente no contexto brasileiro, onde ainda prevalece a tendência de reduzir a educação a parâmetros técnicos e legais.

O Direito Educativo é apresentado como campo do direito que organiza e analisa a

legislação voltada à educação, diferenciando-se do simples “direito à educação”, por tratar das normas, políticas e diretrizes que estruturam a prática educacional em seus diferentes níveis.

A *Therapeutic Jurisprudence*, por sua vez, avalia os impactos emocionais e psicológicos das normas jurídicas sobre os indivíduos, buscando potencializar efeitos terapêuticos e reduzir os antiterapêuticos. Aplicada à educação, essa perspectiva reforça a necessidade de uma ética do cuidado no cotidiano escolar, que valorize a subjetividade e a participação ativa dos estudantes.

A ética é, portanto, o ponto de convergência entre o Direito Educativo e a *Therapeutic Jurisprudence*. No contexto escolar, ela se materializa no cuidado com o estudante, entendido como sujeito de direitos e participante ativo do processo educativo. Essa perspectiva rompe com visões tecnicistas ou meramente conteudistas, propondo uma educação dialógica, inclusiva e humanizadora (FREIRE, 1996 ; FENSTERSEIFER; BATTISTI, 2019).

A ética precisa ser implementada como elemento fundamental para as realizações de práticas educativas, atuando em parcerias, nesse sentido, transcende a mera reprodução de sistemas estruturados, com o ideal de expandir a perspectivas de formação cognitiva e emocional.

Alonso (2018) complementa ao defender o Direito Educativo como campo integrador entre educação e direito, fundamental para sociedades mais justas e inclusivas. Nessa visão, ele atua como instrumento de emancipação, desenvolvimento humano e fortalecimento da cidadania.

Assim, compreender a educação como direito humano, instrumento de transformação social e objeto do Direito Educativo é reconhecer seu papel estratégico na construção de uma sociedade democrática, plural e solidária.

CONCLUSÃO

Ao aprofundarmos nesse tema, o estudo nos leva a compreender a educação como um direito humano fundamental e como uma ferramenta de transformação social, especialmente em contextos de vulnerabilidade e exclusão. O acesso à educação vai muito além da transmissão de conteúdos escolares; trata-se de garantir dignidade, cidadania e justiça social. Garantir o Direito Educativo como uma ferramenta de inclusão, emancipação e regulação da convivência escolar e social, é fundamental ao inserir os alunos em uma perspectiva multidisciplinar e humanista.

Ao entender que o aluno é sujeito de direitos, encontrando no pensamento de

Verdera(2002) o respaldo teórico necessário para defender que o Estado deve garantir o acesso pleno à educação em todas as modalidades, não como privilégio, mas como exercício de cidadania e reparação histórica. A crítica que ele faz à educação “difusa” aquela absorvida pelas mídias, cultura de consumo e exclusão simbólica também colabora com o diagnóstico sobre os efeitos da desigualdade social na formação dos indivíduos. Isso reforça a importância de políticas educacionais bem estruturadas, com práticas pedagógicas voltadas à conscientização, autonomia e cultura social.

Verdera (2002) propõe que o Direito Educativo deve funcionar como regulador da convivência, promovendo valores como empatia, respeito e justiça. Isso fortalece o argumento de que a educação não deve ser apenas técnica ou instrucional, mas também formadora de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades.

A perspectiva humanizadora, defendida por Paulo Freire(1996), nos lembra que educar é um compromisso ético e político com a vida, a liberdade e a justiça. Vimos que, enquanto os dados de evasão e exclusão persistirem, esse direito não estará efetivado para milhões de brasileiros.

Por isso, a defesa de uma educação holística e integral é crucial, pois ela não se limita à transmissão de conteúdos, mas prepara o indivíduo para a complexidade da vida, desenvolvendo solidariedade, ética e consciência crítica. É nesse ponto, onde a educação deixa de ser vista como favor e passa a ser vivida como um direito inegociável, que a verdadeira transformação começa.

Embora esta pesquisa tenha mapeado a complexa articulação entre a legislação e o papel transformador da escola, reconhecemos que o desafio de implementar uma educação humanizadora e crítica é contínuo. A contribuição da articulação entre o Direito Educativo e a Therapeutic Jurisprudence, ao enfatizar a ética do cuidado no cotidiano escolar, aponta o caminho a ser seguido.

Assim, esperamos que este estudo não seja um ponto final, mas sim um convite à ação. Que gestores, professores e a sociedade assumam sua corresponsabilidade na defesa da escola pública e laica, garantindo que os direitos humanos, como nos lembra Bobbio (2004), sejam conquistas históricas constantemente defendidas e vividas cotidianamente. É nesse horizonte que reside a nossa esperança por uma sociedade verdadeiramente democrática, plural e solidária.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Maria Dolores. *Educação holística e formação integral: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Chiado, 2018.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARMO, Erinaldo Ferreira do. *A educação como direito humano*. *Revista Educação e Direitos Humanos*, v. 4, n. 2, p. 85–97, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 63–89, 2002.

dos Santos, M. A. S., & Neves, R. da C. (2024). *A educação holística e a integralidade do indivíduo no processo formativo escolar:: um olhar de educadores participantes do Programa Fulbright Distinguished Awards in Teaching - DAI. Momento - Diálogos Em Educação*, 33(3), 403–421. <https://doi.org/10.14295/momento.v33i3.16353>

DUARTE, Patrick Marinho. *A Declaração Universal dos Direitos Humanos como eixo norteador para práticas disruptivas na educação*. *Revista SCIAS – Direitos Humanos e Educação*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 40–50, jan./jun. 2023.

FENSTERSEIFER, Paulo; BATTISTI, Janete. *Direito Educativo e Therapeutic Jurisprudence: fundamentos éticos para a prática educacional*. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 42, p. 125–140, 2019.

FERNANDES, Renata; PALUDETO, Maria Aparecida. *Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea*. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 19, n. 2, p. 45–60, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, Elias P.; PELICIONI, Maria C. F.; PEREIRA, Isabel M. T. B. *Educação pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade?* *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 8–20, 2007.

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

SADER, Emir. *Educação e consciência crítica*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Mari Avelino Souza dos; NEVES, Rogério da Costa. *A educação holística e a integralidade do indivíduo no processo formativo escolar: um olhar de educadores participantes do Programa Fulbright Distinguished Awards in Teaching – DAI*. Revista *Momento – Diálogos em Educação*, v. 33, n. 3, p. 403–421, set./dez. 2024.

VERDERA, Raúl Edilberto Soria. *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Alta Gracia: Pirca, 2014.

O DESAFIO DE SER PONTE: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CHAVE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS MIGRANTES

Leonei Braun³⁰
Adilson Cristiano Habowski³¹
Jael Correa Correa³²

Eixo Temático: Direito Educativo e Formação Humana

Resumo

Este capítulo explora a complexa interseção entre a migração e o direito à educação no contexto brasileiro, analisando os desafios e as possibilidades na inclusão de crianças e jovens migrantes no sistema de ensino. A partir de uma perspectiva crítica e decolonial, o texto dialoga com autores como Paulo Freire, que defende uma educação libertadora, e Zygmunt Bauman, que aborda a fluidez das relações sociais na modernidade líquida. O conceito de pedagogia decolonial, proposto por pensadores como Aníbal Quijano e Catherine Walsh, é central para a análise, pois permite desvelar as estruturas de poder que historicamente marginalizam o “outro”. A educação, nesse sentido, é compreendida não apenas como um direito formal, mas como um campo de disputas culturais e políticas, no qual a escola pode tanto reproduzir preconceitos quanto promover o diálogo e a inclusão. No meio de toda esta discussão e disputas está o professor, um dos principais agentes capazes de transformar os cenários complexos que se apresentem no contexto escolar. Portanto, discutiremos a necessidade de políticas educacionais que sejam sensíveis às identidades plurais dos migrantes e que promovam a desconstrução de xenofobias e racismos, e como o professor trabalha com todas as dificuldades dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Direito à Educação. Migração. Pedagogia Decolonial. Inclusão. Professores.

EL DESAFÍO DE SER PUENTE: LA FORMACIÓN DOCENTE COMO CLAVE PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS MIGRANTES

Resumen

Este capítulo explora la compleja intersección entre la migración y el derecho a la educación en el contexto brasileño, analizando los desafíos y las posibilidades en la inclusión de niños,

³⁰ Mestrando em Educação no PPGEduc da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Especialista em Metodologias de Ensino de Matemática e Física. Graduado em Física. Licenciatura plena em Matemática. Professor de matemática e física na rede estadual de Santa Catarina. E-mail: kesslerbraun10@gmail.com

³¹ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

³² Doutora pelo Programa em Linguística, Literatura e Tradução, da Universidade de Málaga (Espanha). Atualmente é Professora do Centro de Lenguas Modernas, na Universidade de Granada (Espanha). Atua também como coordenadora do Centro Aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CelpeBras), na Universidade de Granada. Membro do Conselho Consultivo da Rede de Estudos Ibéricos e Iberoamericanos (REIA) da Universidade Federal de Goiás. É Cônsul Honorária em Granada, com jurisdição em Andaluzia Oriental (Granada, Jaén e Almería). E-mail: jaelccorrea@ugr.es

niñas y jóvenes migrantes en el sistema de enseñanza. Desde una perspectiva crítica y decolonial, el texto dialoga con autores como Paulo Freire, quien defiende una educación liberadora, y Zygmunt Bauman, quien aborda la fluidez de las relaciones sociales en la modernidad líquida. El concepto de pedagogía decolonial, propuesto por pensadores como Aníbal Quijano y Catherine Walsh, es central para el análisis, pues permite desvelar las estructuras de poder que históricamente marginan al “otro”. La educación, en este sentido, es comprendida no solo como un derecho formal, sino como un campo de disputas culturales y políticas, en el cual la escuela puede tanto reproducir prejuicios como promover el diálogo y la inclusión. En medio de toda esta discusión y disputas se encuentra el profesor (o docente), uno de los principales agentes capaces de transformar los escenarios complejos que se presentan en el contexto escolar. Por lo tanto, discutiremos la necesidad de políticas educativas que sean sensibles a las identidades plurales de los migrantes y que promuevan la deconstrucción de xenofobias y racismos, y cómo el profesor (o docente) trabaja con todas las dificultades dentro del aula.

Palabras Clave: Derecho a la Educación. Migración. Pedagogía Decolonial. Inclusión. Profesores (o Docentes)

1. Introdução

A migração é um fenômeno global que redefine as paisagens sociais e demográficas em diversas partes do mundo. No Brasil, o aumento do fluxo migratório, especialmente de países como Venezuela e Haiti, coloca em evidência a urgência de repensar as políticas públicas e os sistemas de acolhimento. A educação, em particular, emerge como um campo crucial de análise, uma vez que a inclusão de crianças e jovens migrantes nas escolas brasileiras representa um desafio multifacetado que perpassa questões legais, pedagógicas e culturais.

As escolas, antes espaços de relativa homogeneidade cultural, tornam-se cenários de encontro entre diferentes línguas, costumes e histórias de vida. No centro dessa transformação está o professor, o principal ator pedagógico, que se vê diante de um desafio complexo. Este capítulo se propõe a aprofundar a discussão sobre o direito à educação para esse público e o trabalho do professor neste processo, compreendendo-o não como uma mera formalidade burocrática, mas como um processo complexo de acolhimento, reconhecimento e emancipação.

A partir de uma abordagem crítica, questionamos as estruturas que historicamente dificultam a plena integração dos migrantes no sistema de ensino. Para tanto, revisitamos os fundamentos da educação libertadora de Freire (1996), que nos alerta para a necessidade de uma pedagogia que reconheça a autonomia e a sabedoria dos sujeitos. A perspectiva freiriana é fundamental para pensar a educação de migrantes, pois rejeita a lógica bancária de ensino, na qual o professor deposita conhecimento no aluno, e propõe uma práxis educativa baseada

no diálogo e na problematização da realidade.

Além disso, o diálogo com a pedagogia decolonial, com autores como Quijano(2000) e Walsh (2009). Quijano, ao cunhar o conceito de “colonialidade do poder”, nos ajuda a entender como as heranças coloniais ainda operam nas estruturas sociais, perpetuando hierarquias e marginalizações. A educação, nesse sentido, pode reproduzir ou desmantelar essas estruturas. A escola, ao não reconhecer as especificidades culturais dos alunos migrantes, pode atuar como um dispositivo de assimilação, apagando suas identidades. O pensamento decolonial nos convida a descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas, valorizando as diferentes formas de conhecimento e os saberes de cada cultura.

A análise também se beneficia das contribuições de Bauman (2001), que, em sua teoria da modernidade líquida, descreve uma realidade marcada pela instabilidade e pela fragilidade das relações sociais. A condição do migrante, nesse contexto, é a de um “estrangeiro” em constante movimento, sem raízes fixas, o que intensifica sua vulnerabilidade. A escola, em sua pretensa solidez institucional, é desafiada a lidar com a fluidez das identidades migrantes e a se adaptar a novas configurações sociais.

Destaca-se ainda as dificuldades enfrentadas pelos professores brasileiros no trabalho com alunos migrantes. A partir de um olhar crítico, que se afasta de uma visão que culpabiliza o docente, buscamos compreender algumas das lacunas na formação inicial e continuada que os deixam despreparados para a complexidade da interculturalidade. O nosso ponto de partida é a premissa de que a formação docente, em sua maioria, ainda opera sob uma lógica monocultural, herdeira da colonialidade do poder e do saber, que valoriza o conhecimento hegemônico e invisibiliza as culturas subalternizadas.

Os objetivos centrais deste trabalho são, portanto, discutir os desafios e propor caminhos para uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e emancipatória para crianças e jovens migrantes, alinhando o direito formal à educação com uma práxis pedagógica que promova o respeito, a valorização das identidades e a desconstrução de preconceitos. E também, como educar crianças e jovens que carregam uma bagagem cultural e experiências de vida que diferem, por vezes drasticamente, das suas próprias e daquelas previstas nos currículos tradicionais?

2. Desafios e práticas para uma educação intercultural e decolonial

O direito à educação para migrantes no Brasil é garantido por legislações como a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que assegura ao migrante, em condição de igualdade com

os brasileiros, o acesso à educação pública. No entanto, a materialização desse direito é complexa, e as barreiras vão além da esfera legal. A falta de documentação, a dificuldade de revalidação de histórico escolar, a barreira linguística e o preconceito são desafios cotidianos que comprometem a permanência e o aprendizado desses alunos.

A escola, nesse cenário, pode ser um espaço de acolhimento ou de exclusão. A socióloga e educadora bell hooks³³ (2000), em sua crítica à educação tradicional, aponta a necessidade de uma educação engajada, que reconheça a experiência dos alunos e promova o desenvolvimento de uma consciência crítica. Uma educação que não leva em conta o drama e a jornada dos alunos migrantes falha em sua missão. hooks nos convida a pensar a sala de aula como um espaço de esperança e de transformação, onde as identidades dos alunos são respeitadas e valorizadas.

A questão da identidade e da alteridade, central na discussão, encontra ressonância em autores como Kristeva (1991), que em sua obra *Estrangeiros para nós mesmos*, explora a ambivalência do ser estrangeiro. Ser estrangeiro é, paradoxalmente, encontrar o estranho em nós mesmos. A xenofobia, portanto, seria uma projeção do nosso próprio desconhecimento e medo do diferente. Uma educação que não confronta essa alteridade pode contribuir para a perpetuação de discursos de ódio e exclusão. A escola, para Kristeva, deve ser um lugar onde o encontro com o “outro” se torna um processo de autoconhecimento e de enriquecimento mútuo.

2.1 A Pedagogia da Esperança e o Acolhimento do "Outro"

A contribuição de Freire para a educação de migrantes é inestimável, pois sua pedagogia da esperança (1992) nos convida a ver o processo educativo como uma ação política e dialógica, na qual o professor e o aluno aprendem juntos. A escola, para Freire, não pode ser um mero espaço de reprodução de saberes, mas um local de “invenção” da realidade. No contexto migratório, isso significa que a escola deve se tornar um ambiente onde a história, a cultura e a língua do aluno migrante não são apagadas, mas sim valorizadas como parte de sua identidade e como um recurso pedagógico.

A ausência de uma pedagogia do acolhimento pode transformar a escola em um espaço de reprodução de desigualdades. Candau (2008), ao discutir a educação intercultural,

³³ bell hooks é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. A autora foi uma pedagoga, teórica feminista e antirracista estadunidense. O seu nome, grafado em letras minúsculas, é um posicionamento político de recusa egóica intelectual, pois hooks queria que prestássemos atenção em suas obras e não em sua pessoa.

nos alerta para o risco de uma abordagem meramente folclórica da diversidade, que se limita a celebrar a culinária ou a música de outras culturas, sem questionar as estruturas de poder que as colocam em posições de subalternidade.

A pedagogia de Freire nos ensina que:

“[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”, ou seja, a relação estabelecida entre professores e alunos constitui o centro do processo pedagógico, pois ambos podem ensinar e aprender através de suas experiências. (Freire, 1996, p. 77).

Essa postura se torna ainda mais vital quando lidamos com sujeitos que foram forçados a deixar sua terra natal em busca de uma vida digna. A escola, ao acolher esses alunos, não pode se limitar a “depositar” neles a cultura brasileira; deve, ao contrário, promover um diálogo horizontal.

Nesse sentido, a abordagem da interculturalidade crítica, proposta por Candau (2008), é de fundamental importância. Candau distingue a interculturalidade da multiculturalidade. Enquanto a multiculturalidade se limita a reconhecer a pluralidade cultural, a interculturalidade busca o diálogo e a interação entre as culturas, questionando as estruturas de poder que hierarquizam os saberes e as identidades. Para a autora, uma educação intercultural crítica exige que a escola promova uma descolonização do currículo, valorizando os conhecimentos e as narrativas das culturas historicamente subalternizadas. No caso dos migrantes, isso significa reconhecer suas histórias, suas línguas e seus saberes, integrando-os de forma significativa no ambiente escolar.

2.2. A Colonialidade do Saber e a Descolonização do Currículo

O pensamento de Quijano (2000) e Walsh (2009) é fundamental para a análise da educação de migrantes. Quijano, ao cunhar o conceito de “colonialidade do poder”, nos mostra como as heranças coloniais persistem nas estruturas sociais, perpetuando a dominação e o preconceito. A educação, nesse sentido, pode ser um instrumento de colonialidade, ao impor um currículo e uma visão de mundo eurocêntricos que silenciam as vozes e os saberes de outras culturas.

A pedagogia decolonial, proposta por Walsh (2009), nos desafia a descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas. Isso implica em desafiar a monocultura do saber, romper com a lógica da inferioridade e da superioridade do conhecimento, e construir pedagogias que sejam capazes de articular diferentes lógicas, saberes e modos de vida, reconhecendo a

diversidade como força e não como obstáculo.

A escola, ao não reconhecer a história e a cultura dos migrantes, age de forma colonizadora, reproduzindo a ideia de que há uma cultura superior e outra inferior. No caso de alunos haitianos, por exemplo, é comum que a escola ignore a riqueza de sua história, marcada pela primeira revolução negra vitoriosa do mundo, e foque apenas em uma imagem de país pobre e "subdesenvolvido".

A descolonização do currículo, portanto, exige uma reconfiguração do que é considerado "conhecimento legítimo", incluindo as narrativas, a filosofia e a história dos povos migrantes, e não apenas a de seus países de origem.

2.3. O Desafio da Alteridade na Modernidade Líquida

Em sua teoria da modernidade líquida, Bauman (2001) descreve uma realidade marcada pela fluidez das relações sociais e pela fragilidade dos laços humanos. A condição do migrante, nesse contexto, é a de um "estrangeiro" que carrega o peso da incerteza e da insegurança. A escola, como uma instituição que historicamente se baseou na estabilidade, é desafiada a lidar com a mobilidade e a inconstância da vida migratória.

A xenofobia e o preconceito contra os migrantes, nessa perspectiva, podem ser interpretados como uma reação a essa "liquidez", uma tentativa de reafirmar fronteiras e identidades fixas em um mundo que se desfaz. A psicanalista Kristeva (1991), em sua obra *Estrangeiros para nós mesmos*, nos convida a uma reflexão profunda sobre a alteridade:

“Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o "nós" precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades” (Kristeva, 1991, p. 9).

A escola, ao promover o diálogo intercultural, pode ajudar a desconstruir essa visão de mundo, mostrando que a alteridade não é uma ameaça, mas uma oportunidade para o autoconhecimento e para a expansão da nossa própria identidade. A educação de migrantes, nesse sentido, é também uma educação para os brasileiros, que são desafiados a revisitar seus próprios preconceitos e a se abrir para a riqueza do diferente.

A educação de migrantes não é apenas uma questão de didática ou de currículo, mas também de poder, conforme nos ensina Foucault (1995). As instituições de ensino, como outras instituições sociais, operam por meio de mecanismos de controle e de disciplinamento.

A escola, ao exigir a conformidade com padrões culturais hegemônicos, pode atuar como um aparelho de normalização que silencia as vozes e as experiências dos alunos migrantes. Uma análise foucaultiana nos permite questionar quem tem o poder de definir o que é o conhecimento legítimo e como esse poder se manifesta nas relações de sala de aula. É preciso, portanto, desestabilizar essas relações de poder para que a escola se torne um espaço de liberdade, e não de controle.

2.4. Poder, Disciplina e a Educação do "Normal"

A análise da educação de migrantes não pode prescindir da perspectiva de Foucault (1995), que nos ajuda a entender como as instituições, inclusive a escola, operam através de mecanismos de poder e de disciplinamento. A escola, ao longo da história, foi utilizada como um espaço para a normalização dos indivíduos. Ao impor um padrão de comportamento, de conhecimento e de cultura, a instituição escolar pode silenciar e marginalizar aqueles que não se encaixam na norma.

No contexto migratório, essa lógica se manifesta quando a escola exige que o aluno migrante se adapte completamente ao padrão cultural brasileiro, negando sua língua, suas tradições e sua história. O silenciamento da língua materna, por exemplo, é um ato de poder que busca apagar a identidade do sujeito. A educação, na visão foucaultiana, deve ser questionada em sua pretensa neutralidade, pois ela sempre opera em um campo de poder.

É nesse sentido que Aquino (2011) nos alerta para a necessidade de uma pedagogia que resista à "disciplina do normal", uma pedagogia que valorize as diferenças e que promova a capacidade crítica dos alunos. A pedagogia da inclusão e da diferença, a que se refere, não se resume a uma questão de acessibilidade física ou à simples aceitação da pluralidade. Trata-se de uma pedagogia que, em primeiro lugar, reconhece a insuficiência dos modelos hegemônicos de normalidade e, em segundo, se propõe a criar dispositivos de resistência a eles.

Uma educação verdadeiramente inclusiva para migrantes deve, portanto, desestabilizar as normas e os padrões pré-estabelecidos, permitindo que a escola se torne um espaço de "resistência" e de "liberdade", onde as diferenças são celebradas e não apenas toleradas.

3. O Sujeito Migrante e a Re-invenção da Escola

A discussão sobre o direito à educação de migrantes no Brasil, revela que a questão

não se resume à garantia formal de vaga, mas a um profundo desafio pedagógico e político. O que se espera da educação é mais do que a simples inserção de corpos no espaço escolar; é a possibilidade de emancipação e de desenvolvimento pleno do sujeito.

A pedagogia decolonial, em especial, nos oferece um arcabouço teórico robusto para a crítica e a ação. Ao desvelar a “colonialidade do saber” (Quijano, 2000), somos levados a questionar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e a repensar os currículos escolares. A história dos povos migrantes, suas lutas e suas contribuições, deve ser integrada ao currículo, em uma ruptura com a lógica que os coloca como “invasores” ou “refugiados” sem história.

O conceito de “experiência”, de Larrosa (2002), é crucial para pensar a educação de migrantes. Para o autor, a experiência é o que nos acontece e nos transforma. A educação deve ser um espaço de experiência, onde o encontro com o “outro” possibilita o surgimento de novas subjetividades. A escola, ao valorizar a experiência migratória dos alunos, pode transformar a dor da perda e do desenraizamento em um processo de aprendizagem e de resiliência. Larrosa nos convida a sair da lógica do conhecimento puramente técnico e a valorizar a dimensão da vida, da história e da identidade no processo educativo.

A dimensão política da educação, como defendida por Freire (1996), é o que permite a superação do assistencialismo. O direito à educação para migrantes não é uma concessão, mas uma conquista. A escola, ao se engajar politicamente, pode se tornar um espaço de luta contra a xenofobia, o racismo e todas as formas de preconceito. A educação, nesse sentido, se torna uma ferramenta de “denúncia” e de “anúncio”, ou seja, de denúncia da realidade opressora e de anúncio de uma realidade possível, mais justa e igualitária.

Ademais, o capital cultural de Bourdieu (2007) emerge como um conceito-chave para entender as desigualdades no acesso e na permanência de alunos migrantes. Bourdieu argumenta que o capital cultural, que engloba conhecimentos, competências e disposições culturais valorizadas pela sociedade, é transmitido de forma desigual e legitima as hierarquias sociais. No contexto da migração, o capital cultural dos alunos migrantes, muitas vezes diferente do capital cultural hegemônico do país de acolhimento, é desvalorizado ou ignorado pela escola. Isso se manifesta na desconsideração de suas competências linguísticas, de seus conhecimentos históricos e de suas habilidades sociais, o que gera um sentimento de desempoderamento e impede a plena participação no ambiente escolar.

A escola, portanto, deve questionar o seu próprio papel na reprodução dessas desigualdades. A pedagogia intercultural crítica, proposta por Candau (2008), é a via para desconstruir essa lógica. Não se trata de simplesmente "somar" culturas, mas de reavaliar o próprio currículo e as práticas pedagógicas para que eles dialoguem com a diversidade,

reconhecendo e valorizando o capital cultural dos alunos migrantes. A escola, ao promover a validação de saberes e a celebração das identidades plurais, se torna um espaço de empoderamento, onde o conhecimento não é um privilégio, mas um direito de todos.

Para aprofundar a compreensão sobre o papel da educação na desconstrução de preconceitos, é essencial recorrermos mais uma vez à socióloga e educadora bell hooks, que em sua obra *Ensinando a transgredir* nos convida a repensar a sala de aula como um espaço de liberdade e engajamento, onde a educação se torna uma prática libertadora.

Conforme hooks (2000), na releitura do conceito de “educação como prática da liberdade” de Paulo Freire, adaptando a mesma para a realidade das salas de aula multiculturais nos Estados Unidos e com foco explícito no combate às opressões de raça, classe e gênero. Ela defende que a sala de aula deve ser um espaço de transgressão e um laboratório de liberdade, prazer e engajamento. A educação como prática da liberdade é um meio de conscientizar e capacitar as pessoas para que vejam o mundo de uma nova maneira. A sala de aula se torna um laboratório para a construção do conhecimento coletivo, onde o professor não é o único detentor do saber. Quando professores e alunos se comprometem a aprender juntos, eles criam uma atmosfera de colaboração e de respeito mútuo. Esse tipo de aprendizado engajado é crucial para a luta contra o racismo e o sexismo, pois permite que os alunos questionem os discursos de poder que operam na sociedade.

A aplicação desse conceito no contexto da educação de migrantes significa que o professor deve ir além da mera transmissão de conteúdos. Ele precisa se comprometer com a história de vida e a cultura de cada aluno, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo onde as experiências migratórias são vistas como fontes de conhecimento e de resistência.

Foucault, em sua análise sobre as relações de poder e saber, nos oferece um instrumental analítico para entender como a educação pode atuar como um dispositivo de controle. Ele argumenta que o poder não se manifesta apenas de forma repressiva, mas também produtiva, ao construir discursos e "verdades" que moldam os sujeitos.

“O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E "o" poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (Foucault, 1999, p. 89).

A escola, portanto, ao não reconhecer a identidade do aluno migrante, ao silenciar sua

língua e sua cultura, exerce um poder disciplinar que busca moldá-lo e "normalizá-lo" de acordo com os padrões hegemônicos. A inclusão, nesse sentido, não é apenas uma questão de abrir as portas da escola, mas de desconstruir a lógica de poder que opera dentro dela, permitindo que a diferença floresça e se torne uma força transformadora.

4. As Dimensões da Dificuldade Docente

A dificuldade dos professores em lidar com alunos migrantes é um fenômeno multifacetado, que se manifesta em diferentes níveis: pedagógico, estrutural e subjetivo. A falta de uma formação específica é um dos principais obstáculos. As universidades e os cursos de pedagogia, em grande parte, não preparam os futuros educadores para a diversidade cultural presente nas escolas, tampouco para as questões relacionadas à migração. Isso cria uma lacuna de conhecimento e de recursos metodológicos que se reflete na sala de aula.

A pedagogia que predomina nas escolas brasileiras, como criticado por Freire (1996), ainda é a pedagogia bancária, na qual o professor deposita conhecimento no aluno. Essa lógica se torna ainda mais problemática no contexto migratório, pois ignora o vasto capital cultural que o aluno migrante traz consigo.

O desafio do educador não é simplesmente ensinar português, mas reconhecer a riqueza da língua materna do aluno e usá-la como uma ponte para o aprendizado. O professor, sem as ferramentas para mediar esse encontro, tende a focar na adaptação do aluno à cultura e à língua majoritárias, em vez de promover uma troca de saberes. A consequência é a reprodução de um ciclo de marginalização e o reforço da invisibilidade das identidades migrantes.

“Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar”. (Candau, 2008, p.53).

Essa citação de Candau (2008) evidencia que a dificuldade não é apenas a falta de ferramentas didáticas, mas uma falha em reconhecer a própria hegemonia cultural. A formação docente, ao perpetuar essa visão de mundo, não prepara o professor para questionar seu lugar e seu papel em uma sociedade plural.

Além disso, a dimensão subjetiva do desafio docente é de suma importância. O professor, assim como a sociedade em geral, não está imune a preconceitos e a discursos

xenófobos. Foucault (1995) nos lembra que os discursos constroem realidades. Se o professor está imerso em discursos que retratam o migrante como uma ameaça ou um fardo, é provável que essa visão se manifeste, mesmo que de forma inconsciente, em sua prática pedagógica, resultando em um tratamento desigual e em atitudes de distanciamento.

O capital cultural dos professores, moldado por uma educação hegemônica, também se torna um obstáculo. Bourdieu (2007) argumenta que o capital cultural, que inclui conhecimentos, hábitos e disposições valorizadas pela classe dominante, é um fator de reprodução social. No caso dos professores, sua formação e experiência, em grande parte centradas na cultura brasileira, podem levá-los a desvalorizar as referências culturais dos alunos migrantes, como suas narrativas, músicas e tradições. Essa desvalorização se manifesta em sala de aula, de forma consciente ou não, quando o professor não consegue estabelecer uma conexão significativa com o repertório do aluno, tornando o processo de ensino-aprendizagem ineficaz.

A falta de um ambiente de apoio na escola agrava o problema. A sobrecarga de trabalho, a escassez de recursos e a ausência de um planejamento pedagógico que considere a diversidade cultural deixam o professor isolado. A formação continuada, quando existe, muitas vezes não aborda a temática da migração de forma aprofundada, limitando-se a palestras superficiais que não capacitam o professor a desenvolver uma pedagogia da transculturalidade.

4.1 A Necessidade de uma Pedagogia Libertadora e Engajada

A análise das dificuldades docentes revela a urgência de uma mudança radical na formação e na prática pedagógica. Os resultados desse cenário são alarmantes: a alta evasão escolar de alunos migrantes, o baixo desempenho acadêmico e a reprodução de estigmas sociais. Para reverter esse quadro, é fundamental que a educação de professores seja reformulada.

O caminho para a superação das dificuldades passa por uma formação docente que seja, por essência, uma prática libertadora, conforme proposto por Freire (1996). Isso implica em:

- Desconstrução do conhecimento hegemônico: a formação não pode se limitar a repassar conteúdos curriculares, mas deve incentivar o professor a questionar a sua própria visão de mundo e a valorizar os saberes dos alunos migrantes.

- Promoção do diálogo e da escuta: a formação deve preparar o professor para ser um mediador do diálogo, que saiba ouvir as histórias e as experiências dos alunos, transformando a sala de aula em um espaço de co-aprendizagem.
- Engajamento político: a formação deve conscientizar o professor sobre o seu papel político, mostrando que a educação não é neutra, mas um campo de luta contra as opressões, como o racismo e a xenofobia.

A prática de uma educação engajada, como nos ensina hooks (2000), é o antídoto para a educação tradicional e disciplinar. Para a autora, a educação deve ser um ato de esperança e de resistência, onde a sala de aula se torna um laboratório de liberdade. Onde a educação como prática da liberdade exige que os professores questionem seus próprios preconceitos, o que inclui a luta contra o racismo, o sexismo e a homofobia. Quando os professores se permitem ser vulneráveis e aprendem com seus alunos, eles criam um ambiente de confiança mútua que é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica. A sala de aula se torna um lugar onde as diferenças não são apenas toleradas, mas celebradas, e onde todos têm a oportunidade de crescer e se transformar.

Essa visão de hooks (2000) ressalta que a dificuldade de trabalhar com alunos migrantes não é apenas uma questão de técnica, mas de postura. A superação das barreiras exige que o professor se comprometa, de forma pessoal e profissional, com a desconstrução de seus próprios preconceitos e com a criação de um ambiente de respeito e de acolhimento.

4. Conclusão

A questão do direito à educação para crianças e jovens migrantes no Brasil é um tema central para a educação contemporânea. Como pudemos analisar, a efetivação desse direito demanda um olhar que transcende a dimensão legal, mergulhando nas complexas questões pedagógicas, culturais e políticas. A educação, nesse contexto, é compreendida como um campo de disputas, no qual se confrontam a lógica da assimilação e a da valorização da diversidade.

A dificuldade dos professores em trabalhar com alunos migrantes não é um problema de competência individual, mas uma questão estrutural, profundamente enraizada na formação docente e na lógica monocultural que ainda predomina no sistema educacional brasileiro. A ausência de uma formação inicial e continuada que aborde a interculturalidade de forma crítica perpetua práticas pedagógicas assimilacionistas, que desvalorizam o capital

cultural dos estudantes migrantes e, em última instância, negam-lhes o pleno direito à educação.

A partir de um diálogo com os autores, foi possível argumentar que a inclusão de migrantes no sistema de ensino requer uma pedagogia decolonial e intercultural crítica. Essa abordagem nos convida a questionar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização, a descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas e a valorizar as experiências e os saberes dos sujeitos migrantes.

A escola, com isso, tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, ela deve se tornar um espaço de acolhimento, de diálogo e de emancipação, onde as identidades plurais dos alunos são reconhecidas e celebradas. A educação de migrantes, assim, não se limita a um processo de inserção, mas se configura como um caminho para a construção de um novo sentido de pertencimento, baseado no respeito à diferença e na solidariedade.

A educação de alunos migrantes, portanto, não é um problema exclusivo do professor. Ela exige um compromisso de toda a sociedade e, em particular, do Estado, que deve investir em políticas públicas que garantam a qualificação dos educadores e a criação de ambientes escolares que sejam, de fato, plurais, democráticos e acolhedores. A verdadeira inclusão de alunos migrantes só será possível quando a escola, e o professor, se tornarem um reflexo da sociedade diversa que pretendemos ser.

5. Referências

AQUINO, J. G. O que é um professor que ensina a pensar? In: **Diferenças e resistências: pedagogia da inclusão e da diferença**. São Paulo: Summus Editorial, 2011. p. 43-57.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. 6ª edição.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre o universal e o particular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade, I: A Vontade de Saber**. 13ª. ed. 1999. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo:

Paz e Terra, 1996.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL COMO DERECHO HUMANO: UN DESAFÍO EDUCATIVO PARA LA PREVENCIÓN DEL EMBARAZO DE ADOLESCENTES EN CHIAPAS

Lisseth Vázquez Pérez³⁴

Resumen

El embarazo en la adolescencia en Chiapas representa un problema social, educativo y de salud pública, vinculada con factores estructurales como la violencia sexual, la desigualdad de género, los patrones culturales patriarcales y las limitaciones en el acceso a educación sexual integral (ESI) y servicios de salud sexual y reproductiva. El objetivo fue identificar los factores sociales, culturales e institucionales que influyen en la fecundidad adolescente para fundamentar la implementación de la ESI como estrategia preventiva, mediante una metodología cualitativa, se realizó un análisis documental de fuentes primarias y secundarias, con enfoque de derechos humanos, género e interculturalidad. Los resultados muestran que la salud y la educación son derechos humanos que se deben garantizar, sin embargo, la tasa de fecundidad adolescente en Chiapas refleja deficiencias en su garantía, debido a la falta de acceso a información adecuada, resistencia cultural a la educación sexual y barreras lingüísticas en comunidades indígenas que dificultan la efectividad de la ESI. Se concluye que la ESI debe implementarse como un derecho humano fundamental, con una perspectiva de género e interseccional, fortaleciendo los sistemas educativos para atender contextos diversos, comunicar contenidos pertinentes y garantizar políticas públicas que permitan el pleno desarrollo de las y los adolescentes.

Las instituciones de los tres niveles de gobierno tienen un papel fundamental en la atención oportuna de esta problemática que afecta a las adolescentes, en la intención de garantizarles una vida digna y de absoluto respeto a sus derechos humanos, de ahí la importancia de diseñar programas y políticas públicas para la prevención del embarazo de adolescentes desde una perspectiva de género. La sociedad en su conjunto debe reeducarse para convertirse en una red de apoyo que coadyuve en las políticas institucionales de inclusión y no discriminación. El desarrollo personal y educativo de las adolescentes debe ser permanente independientemente de su condición sexual, su nivel socioeconómico o sus creencias, debido a que el derecho a la educación no se debe condicionar, sino más bien se debe garantizar sin distinción alguna.

Palabras clave: embarazo adolescente, educación sexual integral, derechos humanos, perspectiva de género, interculturalidad.

Introducción

La adolescencia es una etapa crucial del desarrollo humano, definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como el período entre los 10 y 19 años. En Chiapas, donde más del 30% de la población corresponde a jóvenes y adolescentes, el embarazo en esta etapa

³⁴ Facultad de Derecho, Campus III, de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas, Licenciada en Derecho, Integrante del Consejo Consultivo en Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A.C. Coordinadora de Jóvenes de la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos. EMAIL: lissethvazquez26@gmail.com Cel +52 9611338709

representa una problemática social, educativa y de salud pública relevante. Según datos recientes del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la tasa de fecundidad adolescente en Chiapas es alarmantemente alta, superando los 78.6 nacimientos por cada mil mujeres de 15 a 19 años, una de las mayores cifras a nivel nacional. Esta problemática se concentra principalmente en comunidades indígenas y rurales, donde se enfrentan barreras significativas para acceder a información y servicios de salud sexual y reproductiva.

El embarazo de adolescentes en Chiapas está ligado a diversas causas estructurales, incluyendo violencia sexual, desigualdades de género, patrones culturales patriarcales y falta de acceso a la educación sexual. La brecha en el uso de métodos anticonceptivos y la falta de políticas públicas adecuadas profundizan la vulnerabilidad de las niñas y adolescentes, limitando sus oportunidades de desarrollo y bienestar integral. En promedio, los hombres que embarazan a estas adolescentes tienen dos décadas más que ellas, lo que evidencia relaciones no consentidas y un asunto de violencia sexual.

La educación formal, no formal e informal son fundamentales en el proceso de reeducación de todas las personas en materia de educación sexual, si bien el embarazo de adolescente es un problema social, también debemos reconocer que este sector debe ser tratado con respeto a su dignidad humana, garantizando en todo momento sus derechos humanos y sus libertades fundamentales, por ello es importante que se implementen programas y políticas públicas desde la perspectiva de género, donde predomine el bienestar de las adolescentes que se encuentran en esta situación.

En este contexto, la Educación Sexual Integral (ESI) se reconoce como un derecho humano esencial que proporciona conocimientos científicos y aborda dimensiones emocionales, sociales y culturales para promover la autonomía, el respeto y la prevención del embarazo en la adolescencia. Su implementación efectiva enfrenta desafíos significativos para los sistemas educativos, quienes deben garantizar que los contenidos sean culturales y lingüísticamente relevantes para las comunidades indígenas y rurales, además que requiere políticas sensibles al contexto cultural, la articulación con servicios de salud y la participación activa de comunidades, familias y jóvenes para transformar las condiciones estructurales a esta problemática y garantizar un futuro justo y saludable para los adolescentes en el estado.

Desarrollo

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, s/f), la adolescencia comprende el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años; por ende, el embarazo que se da en este rango de edad se le denomina embarazo en

adolescentes. Chiapas es uno de los estados que cuenta con mayor población adolescente en el país. Del total de habitantes en el estado, el 32.7% son jóvenes y más de la tercera parte de ellos, son adolescentes.

El embarazo en adolescentes ha sido una problemática social y educativa, que ha ido incrementando exponencialmente y es una de las que más afectan como grupo poblacional; existen cifras alarmantes, en las que podemos percatarnos que en solamente cuatro años el número de embarazos ha incrementado. Desde la perspectiva del derecho educativo, se debe garantizar que quienes se encuentran en esta situación sean tratadas con absoluto respeto y se garantice su acceso a la educación de calidad; la escuela debe promover la inclusión y generar espacios de reflexión respecto a la prevención del embarazo en la adolescencia sin caer en procesos discriminatorios que afecten emocionalmente a quienes ya presentan situaciones similares, de manera que se diseñen programas de reeducación y acompañamiento oportuno desde la escuela.

Según cifras de la Estadística de Nacimientos Registrados (2024), en México se documentaron 89, 527 nacimientos en madres de entre 10 y 17 años, lo que representó una tasa de 10.1 nacimientos por cada mil mujeres en ese grupo de edad.

En 2010, Chiapas ocupaba el tercer lugar en embarazos de adolescentes a nivel nacional; según los datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el 2019, la cifra aumentó ocupando el primer lugar en embarazos de niñas y adolescentes de entre 12 y 19 años.

De acuerdo con datos de la ENADID (2023), Chiapas seguía abanderando los embarazos en niñas y adolescentes, con una tasa de fecundidad 78.6 nacimientos por cada mil mujeres de 15 a 19 años. Este dato, muestra la realidad compleja y se compara en relación al número de denuncias por violencia sexual, la cual no refleja la magnitud de esta realidad. La brecha sugiere la presencia de barreras, quizás el miedo, la falta de información o la desconfianza en los sistemas de justicia.

De igual manera, es crucial poner atención a las opciones brindadas a estas niñas y adolescentes al enfrentar un embarazo; como el acceso a la interrupción legal del embarazo en el primer trimestre, una opción que la ley prevé en ciertos casos, la cual pudo no haber estado disponible o no fue conocido para ellas.

Las causas y motivos de esta problemática son diversos; pero todavía se sigue culpando y estigmatizando a las adolescentes, a las niñas y mujeres, dejando a un lado todos los factores estructurales que influyen en esta problemática y las limitaciones que enfrentan para el pleno acceso y cumplimiento de sus Derechos Sexuales y Reproductivos.

Algunas de las principales causas son: los llamados “usos y costumbres”, que, en algunos casos, reproducen los patrones patriarcales machistas que ven a las mujeres como objetos de consumo con posibilidad de ser intercambiadas o unidas de manera forzada; vulnerabilidad que se acrecienta cuando esa mujer es niña o adolescente y, además, es pobre. Si bien, tanto la legislación local como la federal prohíben las uniones y matrimonios entre menores de 18 años, en Chiapas, tanto las autoridades como la población legitiman con su silencio esta práctica. Las niñas y adolescentes siguen siendo víctimas del “robo”, del “raptor”, del intercambio por bienes en especie o animales y por supuesto, de la violencia sexual.

La violencia sexual, otra de las causas, la principal, del embarazo en adolescentes, la cual es una realidad.

Los 30 Nacimientos registrados en México en 2024 con las madres más jóvenes y edad del padre conocida			
Municipio, Entidad	Edad madre	Edad padre	Diferencia
Texcoco, Estado de México	10	32	22
Ocosingo, Chiapas	10	17	7
Acapulco de Juárez, Guerrero	10	16	6
Matehuala, San Luis Potosí	11	47	36
Jáltipan, Veracruz	11	44	33
Juárez, Chihuahua	11	34	23
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	11	32	21
Puebla, Puebla	11	32	21
Cuauhtémoc, Ciudad de México	11	29	18
Izúcar de Matamoros, Puebla	11	26	15
Huejutla de Reyes, Hidalgo	11	25	14
Hidalgo del Parral, Chihuahua	11	20	9
Tecomán, Colima	11	17	6
Panuco, Veracruz	11	15	4
Tehuacán, Puebla	11	14	3
Celaya, Guanajuato	11	13	2
Puebla, Puebla	11	13	2
El Oro, Estado de México	12	65	53
Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco	12	50	38
Xalapa, Veracruz	12	50	38
Coscomatepec, Veracruz	12	44	32
Centro, Tabasco	12	40	28
Chiapa de Corzo, Chiapas	12	40	28
Monterrey, Nuevo León	12	40	28

Tecomán, Colima	12	39	24
Tehuacán, Puebla	12	33	21
Chilpancingo de los Bravo, Guerrero	12	33	21
Monterrey, Nuevo León	12	30	18
Comitán de Domínguez, Chiapas	12	30	18
Chilapa de Álvarez, Guerrero	12	28	16

Nota. Elaboración propia basado en la Estadística de Nacimientos Registrados, INEGI, (2024)

Lo anterior, muestra que, en promedio los hombres que embarazan a las adolescentes tienen 20 años más que ellas, llegando a tener, en algunos casos, hasta 50 años más, lo que evidentemente representan un asunto de violencia sexual, al no existir las mismas condiciones de poder y de capacidad de discernimiento para consentir una relación sexual, mucho menos el ejercicio de la maternidad.

De enero a septiembre de 2025 se contabilizaron en la Incidencia Delictiva Estatal en Alerta de Violencia de Género denuncias en Carpetas de Investigación.

Delitos de mayor incidencia		Enero- Septiembre	
		2024	2025
No.	Total	490	544
1	Pederastia	231	253
2	Violación	158	197
4	Abuso Sexual	93	76
5	Estupro	8	15
6	Corrupción de menores	0	3

Nota. Elaboración propia basado en el Comparativo Anual de la Incidencia Delictiva Estatal en Alerta de Violencia de Género denuncias en Carpetas de Investigación del Estado de Chiapas. (FGE, 2025).

Si consideramos que únicamente 100 de cada mil casos de violencia sexual se denuncia ante las autoridades, el panorama real sería otro. Aunado a ello, el número de niñas y adolescentes que son engañadas y no han tomado conciencia de que son víctimas de violencia, porque las personas agresoras las han llevado a naturalizarla y creer que es una forma normal de vida; por lo que resulta importante reconocer que el embarazo de adolescentes es violencia sexual e institucional ya que, las niñas y adolescentes están siendo víctimas de situaciones de violencia de parte de hombres cercanos a ellas o de las instituciones que limitan sus posibilidades de decidir y su derecho a la información científica, laica y oportuna.

Estas situaciones revelan otra de las causas estructurales del embarazo en adolescentes, que son las limitaciones en las opciones respecto al plan de vida, que no les permiten aspirar a

diferentes posibilidades aplazando con ello el embarazo y la maternidad; los roles y estereotipos de género impuestos a las mujeres que limitan las posibilidades de elección para su plan de vida, siguiendo una línea de vida basada en argumentos biologicistas que dicen que solo deben aspirar a nacer, crecer, reproducirse y morir, son llevados e impuestos a las mujeres en términos culturales y sociales, por lo que el rol de la maternidad se ha convertido en el más valorado socialmente; y esto no significa que la maternidad no pueda ser una opción, sino que las adolescentes puedan cubrir, a esa temprana edad, otras metas de vida que no afecten su desarrollo físico, psicológico y social y que la maternidad pueda o no estar presente en su proyecto personal de vida cuando sean adultas.

Aunado a esto, otra de las causas es la falta de información y educación sexual integral, persiste en la sociedad una resistencia en torno a la educación sexual, lo cual en varias ocasiones está relacionado con la dificultad para reconocer a las y los adolescentes como personas libres y autónomas.

Es por ello que se requiere que las personas adultas, así como las instituciones faciliten y pongan al alcance de las juventudes y adolescentes la información e insumos necesarios que les permitan ejercer su sexualidad de manera informada y sin riesgos.

Entre esas herramientas están el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva, a métodos anticonceptivos y a educación integral en sexualidad. Sin embargo, en lo que respecta al uso de métodos anticonceptivos, el panorama en Chiapas sigue siendo desalentador, por lo que el INEGI (2025) menciona que:

“Respecto a las mujeres adolescentes que no usaron anticoncepción en su primera relación sexual (28.7 %), las razones más frecuentes fueron: no planeaban tener relaciones sexuales (34.9 %) y no conocían métodos anticonceptivos (16.0 %). Entre las mujeres hablantes de lengua indígena, las razones de no usarla fueron distintas; la principal fue quería embarazarse, con 26.2 %, seguida por no conocía métodos, con 25.3 %”.

Cabe mencionar que el ejercicio pleno y seguro de la sexualidad con fines de disfrute es un derecho humano de las y los adolescentes, y como sociedad civil e instituciones se tiene la obligación de acercarles todas las herramientas para que ese ejercicio sea llevado a cabo en las mejores condiciones, reduciendo al mínimo las posibilidades de enfrentar alguna consecuencia negativa o no deseada, como el Embarazo, la violencia o las Infecciones de Transmisión Sexual.

Las antes mencionadas, son algunas de las causas que impulsan la dramática tasa de embarazos en adolescentes, que al mismo tiempo se convierten en las principales consecuencias, pues vivir un embarazo a temprana edad tiene más repercusiones en la vida de

las adolescentes, como: la marginación, la exclusión, la inequidad de género, el abandono de estudios y trancar plan de vida, dificultad para conseguir empleo, complicaciones durante el embarazo y parto, riesgos en la salud tanto de la madre como el bebé, entre otros.

De acuerdo a los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la mitad de la población adolescente de Chiapas vive en zonas rurales, en las que se conoce muy poco acerca de métodos anticonceptivos y en las que las desigualdades de género colocan a las niñas y adolescentes en una condición de mayor vulnerabilidad respecto a las de zonas urbanizadas. Prueba de ello, es que el mayor número de adolescentes con embarazos no deseados se presenta en zonas indígenas.

Conforme datos de la ENADID en 2023, la tasa de fecundidad en las adolescentes hablantes de lengua indígena fue de 90.3 nacimientos por cada mil mujeres de 15 a 19 años, Además esta misma reporta, que de las mujeres adolescentes hablantes de lengua indígena, 26.6 % utilizó algún método anticonceptivo en su primera relación sexual y el 42.0 % sexualmente activas usaba métodos anticonceptivos.

En este sentido, la prevención del embarazo en la adolescencia requiere un enfoque integral, intersectorial y con perspectiva de derechos humanos, que aborde tanto las causas estructurales como las barreras socioculturales que lo perpetúan.

En México, una de las principales respuestas institucionales ha sido la Estrategia Nacional de Prevención de Embarazos de Adolescentes, presentada en 2014 por el Gobierno Federal y que responde a la necesidad de actuar de manera interinstitucional para garantizar la salud y bienestar de las adolescentes, que establece la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes; misma que buscaba combatir la alta tasa de embarazos en adolescentes en el país, que en ese entonces y hasta la fecha se coloca como la más alta de toda América Latina y el Caribe y que incluye la obligación de garantizar: acceso a métodos anticonceptivos, a educación integral en sexualidad, a servicios de salud sexual y reproductiva, entre los que se incluye la opción de acceder a la interrupción legal del embarazo, como posibilidad para dar continuidad a sus proyectos de vida como adolescentes.

En este marco, la educación desempeña un papel central y en lo que respecta a los sistemas educativos, resulta importante que estos se apeguen en función de las necesidades reales de la población, dentro del marco de los derechos humanos tal y como lo establecen los organismos internacionales como la UNESCO y la ONU que han promovido estándares de Enseñanza Integral en Sexualidad.

La Unesco (2018) define a la Educación Sexual Integral (ESI) como:

“El proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos

cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos". pp.1

La Educación Sexual Integral (ESI) se reconoce como un derecho humano fundamental como parte de los derechos sexuales y reproductivos, que contribuye a la prevención del embarazo de adolescentes. La ESI no solo proporciona información científica y conocimientos sobre sexualidad, reproducción, prevención de embarazos y enfermedades, sino que también aborda aspectos emocionales, psicológicos, sociales y culturales.

Dicha educación debe implementarse con un enfoque de género y de derechos humanos, incorporándose de manera transversal en los planes y programas de estudio, no como un contenido aislado, sino como una herramienta formativa que contribuya al desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.

Además, debe realizarse con base en información científica, pertinente y acorde con el desarrollo evolutivo de las personas, y debe permitirles comprender la construcción social y cultural de la sexualidad, así como su importancia en la salud y el bienestar.

Sin embargo, en Chiapas, su aplicación enfrenta desafíos ligados a la resistencia social y la falta de políticas educativas interseccionales adecuadas para el contexto indígena y rural, lo cual limita su alcance y efectividad.

En muchas comunidades, hablar de sexualidad sigue siendo un tabú, y se considera inapropiado brindar información a adolescentes sobre sus cuerpos y sus derechos. Esta omisión no solo limita el acceso a conocimientos fundamentales, sino que constituye una forma de violencia institucional, al negar a las y los adolescentes herramientas para protegerse y tomar decisiones informadas.

Este escenario plantea un desafío educativo en Chiapas, consolidar la ESI como un derecho humano que sea efectivamente implementado para reducir el embarazo en la adolescencia y sus consecuencias de salud, sociales y educativas.

La ESI está respaldada por importantes documentos y lineamientos de organismos internacionales con quienes se ha suscrito acuerdos de cooperación multilateral, entre los que destacan: la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer Cedaw (1980); la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995); la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belém do Pará" (1999); el Foro Mundial Sobre la Educación, Dakar (2000);

el Comité de Derechos del Niño: Observación General No. 4. La salud y el desarrollo de las y los adolescentes en el contexto de la Convención (2003); la 62 Declaración Ministerial (2008); el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (2013), y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015).

A nivel nacional por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley General de Salud y la Ley General de Educación.

Estos marcos normativos consolidan a la ESI como una herramienta indispensable para promover la equidad, la igualdad de género y el respeto a la diversidad.

Para lograr su implementación efectiva en Chiapas, es fundamental fortalecer la formación docente, crear políticas públicas sensibles a las condiciones culturales y sociales de la población, y promover la participación activa de familias y comunidades para superar normas, roles y estereotipos de género que perpetúan el problema. La ESI desde una perspectiva de derechos humanos no solo previene el embarazo en adolescentes, sino que también fomenta la equidad, el respeto y el desarrollo integral de las y los adolescentes, contribuyendo así al bienestar de la sociedad en su conjunto.

Asimismo, es indispensable que la ESI se implemente en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación básica hasta el nivel medio superior, asegurando que sus contenidos sean culturalmente relevantes y lingüísticamente accesibles. En un estado como Chiapas, donde una parte importante de la población habla lenguas indígenas y cuenta con cosmovisiones diversas, resulta crucial adaptar la información sobre sexualidad, derechos, consentimiento, prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual a las realidades locales. Esto implica desarrollar materiales educativos en lenguas originarias, incorporar saberes comunitarios y trabajar de manera colaborativa con liderazgos locales, promotoras comunitarias, parteras tradicionales y organizaciones de base.

Y además del aspecto educativo, requiere una articulación efectiva con el sector salud, garantizando el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva. Esto incluye la disponibilidad gratuita y de calidad de métodos anticonceptivos, consejería confidencial y libre de estigmas, y atención oportuna y respetuosa, especialmente en zonas rurales e indígenas donde existen barreras geográficas, económicas y culturales.

Finalmente, es crucial crear entornos escolares, comunitarios y familiares seguros donde las y los adolescentes puedan expresar sus dudas, emociones y decisiones sin temor a ser juzgadas o violentadas. La participación activa de las juventudes en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas es esencial para garantizar la pertinencia y sostenibilidad de

estas acciones. Solo con un enfoque integral, intersectorial y con perspectiva de derechos será posible transformar las condiciones estructurales que perpetúan el embarazo en la adolescencia y construir un futuro más justo, equitativo y libre de violencias para las niñas y adolescentes de Chiapas.

Conclusión

El embarazo en la adolescencia en Chiapas revela una problemática compleja y multidimensional, influenciada por factores estructurales como la pobreza, marginación, desigualdades de género, prácticas culturales patriarcales y escaso acceso a servicios de salud sexual y reproductiva. Chiapas se destaca por poseer una de las tasas más altas de fecundidad adolescente en México, concentrándose principalmente en comunidades indígenas y rurales con limitaciones significativas para que los adolescentes accedan a información adecuada, educación sexual integral (ESI) y servicios médicos. Esto perpetúa un ciclo de exclusión social, abandono escolar y riesgos para la salud materna e infantil.

La ESI se consolida como un derecho humano fundamental y una estrategia clave para afrontar esta crisis. Su enfoque integral, que abarca aspectos científicos, emocionales, sociales y culturales, debe ser implementado con sensibilidad intercultural y lingüística para ser efectivo en el contexto chiapaneco. Además, debe articularse con una oferta accesible y respetuosa de servicios de salud sexual y reproductiva. La participación activa de comunidades, familias y jóvenes es indispensable para transformar las condiciones estructurales que perpetúan el embarazo en adolescentes.

Es necesario fortalecer los sistemas educativos en su capacidad para atender contextos diversos y comunicar contenidos pertinentes, así como asegurar que las políticas públicas garanticen un entorno seguro y de apoyo para adolescentes. Solo con un enfoque intersectorial y de derechos humanos será posible reducir significativamente el embarazo adolescente en Chiapas y promover el desarrollo integral y equitativo de las nuevas generaciones, además será fundamental que las instituciones educativas promuevan desde sus espacios programas de prevención, de reeducación en el ámbito de la educación sexual y se constituyan en redes de apoyo ante la problemática del embarazo en la adolescencia.

Referencias

- Duso Pacheco L. & Villafuerte, A. (2019). Derecho Educativo: Reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado. Editorial ISOLMA. Costa Rica.
- González, F. Et al. (2017) El derecho educativo: una aproximación multidimensional. Editorial COSMORAMA. Portugal.
- Francois, R. (1999) Vivir y enseñar el derecho en la escuela. Colección investigación y

enseñanza. Editorial Díada. España.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (s/f), “¿Qué es la adolescencia?”, <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia#:~:text=%C2%BFDe%20qu%C3%A9%20edad%20a%20qu%C3%A9,d ecisivo%20que%20tiene%20esta%20etapa>.

Fondo de Población de las Naciones Unidas en México, Instituto Mexicano de la Juventud & Consejo Nacional de Población, (2021) *Situación de las personas adolescentes y jóvenes de Chiapas*. <https://transparencia.imjuventud.gob.mx/public/Chiapas.pdf>

Höffe Otfried. (2000). Derecho Intercultural. Editorial Gedisa. España.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2025), *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del embarazo no planificado en Adolescentes*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2025/EAP_EmbAdolesnt25.pdf

Instituto Nacional de Geografía y Estadística, (2023), *Día Mundial para la prevención del embarazo no planificado en adolescentes*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_EmbNoPlanificado23.pdf

Instituto Nacional de Geografía y Estadística, (2025), *Estadística de Nacimientos Registrados (ENR)*,

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/enr/enr2024_RR.pdf#:~:text=Características%20del%20nacimiento%20En%20México%2C%20durante%202024%2C,respecto%20al%20año%20anterior%20\(ver%20gráfica%201\)](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/enr/enr2024_RR.pdf#:~:text=Características%20del%20nacimiento%20En%20México%2C%20durante%202024%2C,respecto%20al%20año%20anterior%20(ver%20gráfica%201)).

ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2023), *¿Por qué es importante la educación integral en sexualidad?*

<https://www.unesco.org/es/articulos/por-que-es-importante-la-educacion-integral-en-sexualidad>

Red por los Derechos de la Infancia en México, (2024), *Nacimientos de madres de 10 a 17 años en México (2017-2023)*.

<https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/10/03/nacimientos-de-madres-de-10-a-17-anos-en-mexico-2017-2023/>

Secretaría de Gobernación, (2021), *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes 2021-2024*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/703251/Segunda_fase_de_la_ENAPEA_2021-2024_ajuste_forros_030222_small.pdf

OS LIMITES DA LOMLOE A PARTIR DO HUMANISMO INTEGRAL E SOLIDÁRIO: FUNDAMENTOS PARA UM DIREITO EDUCATIVO CENTRADO NA PESSOA

Navarro Mazón, María Ángeles³⁵
González Alonso, Fernando³⁶
Guevara Ingelmo, Raquel María³⁷

Eje Temático: “Direito Educativo e Formação Humana”

Resumo

O presente artigo analisa os limites e as potencialidades da Lei Orgânica 3/2020 (LOMLOE) à luz dos princípios do Humanismo Integral e Solidário (HIS) formulados pelo Magistério Social da Igreja. O objetivo é mostrar como ambas as abordagens —a jurídico-normativa da LOMLOE e a antropológico-ética do HIS— podem dialogar e se complementar na construção de um paradigma educativo centrado na pessoa. O estudo propõe a incorporação da Competência em Humanismo Integral e Solidário (CHIS) como eixo fundamental para integrar os valores do HIS nos currículos educacionais e fecundar a legislação com fundamentos antropológicos inspirados na amizade social. Conclui-se que essa convergência entre humanismo, direito e educação constitui um caminho fecundo para responder aos desafios contemporâneos e promover um modelo educativo integral, solidário e transformador.

Palavras-chave: humanismo integral e solidário. direito educativo. formação humana integral. pacto educativo global. LOMLOE.

LOS LÍMITES DE LA LOMLOE DESDE EL HUMANISMO INTEGRAL Y SOLIDARIO: FUNDAMENTOS PARA UN DERECHO EDUCATIVO CENTRADO EN LA PERSONA

Resumen

El presente artículo analiza los límites y potencialidades de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) a la luz de los principios del Humanismo Integral y Solidario (HIS) formulados por el Magisterio Social de la Iglesia. El objetivo es mostrar cómo ambos enfoques —el jurídico-normativo de la LOMLOE y el antropológico-ético del HIS— pueden dialogar y complementarse en la construcción de un paradigma educativo centrado en la persona. El estudio propone la incorporación de la Competencia en Humanismo Integral y Solidario (CHIS) como eje clave para integrar los valores del HIS en los currículos educativos y fecundar la legislación desde fundamentos antropológicos inspirados en la amistad social. Se concluye que esta convergencia entre humanismo, derecho y educación constituye un camino fecundo para responder a los desafíos contemporáneos y promover un modelo educativo integral, solidario y transformador.

³⁵ Doutorando em Inovação em Ciências Sociais pela Universidade Pontifícia de Salamanca. manavarroma.chs@gmail.com

³⁶ Profesor y Decano Facultad Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. fgonzalezal@upsa.es

³⁷ Profesora Facultad Educación. Universidad de Salamanca. rmguevarain@upsa.es

Palabras Clave: Humanismo Integral y Solidario. Derecho educativo. Formación humana integral. Pacto Educativo Global. LOMLOE.

Introducción

En España la última reforma educativa se ha producido a partir de la aprobación de la Ley orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Es conocida como LOMLOE y ha tratado de adaptar el sistema educativo español a las recomendaciones y necesidades en educación expresadas desde distintas instituciones europeas y otros organismos internacionales. En ellas se instaba a revisar saberes, destrezas y actitudes necesarias en el alumnado del siglo XXI. Su implementación que comenzó en el curso 2020-2021 culminó en el curso 2023-2024.

El objetivo último, tal y como se señala en el preámbulo de la LOMLOE, es

“sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se ha propuesto para los próximos años”

Su finalidad es aumentar las oportunidades educativas y formativas de la población, contribuir a la mejora de los resultados educativos del alumnado y satisfacer la demanda social de una educación de calidad (Preámbulo LOMLOE).

Y es que la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible subraya la importancia

de:

“«garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios» (UNESCO, 2016)

Entre los principios pedagógicos y fines de la misma se cita el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Si nos adentramos en ella observamos que no realiza cambios importantes en la configuración de la estructura académica española desde la LOGSE de 1990 (ESPAÑA, 1990). Quizás el cambio más significativo se halla en la modificación del diseño curricular desde una visión pragmática de la educación, actualizando el perfil competencial, renovando contenidos y metodologías y potenciando la inclusión.

Una de las novedades principales que presenta la LOMLOE y recogida en su preámbulo son los enfoques sobre los que se asienta la reforma educativa. Se puede decir que los principios axiológicos sobre los que se fundamenta la norma son: a) Los derechos de la

infancia; b) La igualdad de género; c) La mejora continua de los centros educativos y la atención a las necesidades educativas; d) El desarrollo sostenible y e) los entornos digitales. “Estos enfoques tienen como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva” (ESPAÑA, 2020, Preámbulo).

Este planteamiento normativo descrito ha sido necesario en España pero se considera que presenta limitaciones notables cuando se analiza desde el derecho educativo y una antropología educativa integral. Y es que este enfoque también se requiere si se entiende la educación como un derecho fundamental y un deber social, reconocido en el artículo 27 de la Constitución Española (ESPAÑA, 1978). En él se encomienda a los poderes públicos la responsabilidad de garantizar una formación integral orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana. Desde la perspectiva del Derecho Educativo, las normas no solo regulan procedimientos o competencias, sino que expresan un modelo de ser humano y de sociedad. En este sentido, la LOMLOE refleja una concepción funcionalista de la educación, orientada principalmente a la adquisición de capacidades instrumentales y a la inclusión formal, pero que apenas aborda la formación moral, espiritual y relacional de la persona.

Es en este punto donde el presente trabajo pretende ensanchar los límites de esta norma y proponer un diálogo entre la ley y los principios del Humanismo Integral y Solidario (HIS) propuestos por el Magisterio Social de la Iglesia (MSI) y especialmente contenidos en el Pacto Educativo Global [PEG] (FRANCISCO, 2019; DICASTERO PARA LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN [DCE], 2020). De ahí que su objetivo sea identificar y analizar los límites de la LOMLOE desde los fundamentos del Humanismo Integral y Solidario, situando ese diálogo en la intersección entre la normativa jurídica y una antropología educativa concreta. Para ello, mediante un análisis documental comparado, se examinarán los principales enfoques de la LOMLOE (derechos de la infancia, igualdad de género, personalización del aprendizaje, digitalización y sostenibilidad) y se contrastarán con los principios del HIS. En segundo lugar, se propondrá la incorporación de una Competencia en Humanismo Integral y Solidario (CHIS) como vía para completar la ley desde una formación humana integral y trascendente. Por último, se expondrán conclusiones y perspectivas.

2. La LOMLOE y los principios del Humanismo Integral y Solidario

Se procede ahora a poner en diálogo los principales enfoques centrales de la LOMLOE – la infancia, la igualdad de género, la personalización del aprendizaje, la tecnología y la sostenibilidad- con los principios del Humanismo Integral y Solidario.

a) Diálogo primero: valoración en relación a los derechos de la infancia

El punto de partida de la LOMLOE es el derecho a la educación del menor en línea con la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). En el artículo 1 de la LOMLOE afirma que desde estos derechos se reconoce:

“el interés superior del menor, su derecho a la educación, a no ser discriminado y a participar en las decisiones que les afecten y la obligación del Estado de asegurar los derechos” (ESPAÑA, 2020)

También toda la tradición del Magisterio de la Iglesia reclama la necesidad del conocimiento y acceso de toda la comunidad educativa a la Carta de los Derechos Humanos Universales adoptada y proclamada por la Asamblea General de 10 de diciembre de 1948. Los considera una piedra miliar en el camino del progreso moral de la humanidad (JUAN PABLO II, 1979), punto de referencia obligatorio de justicia y cauce de paz (FRANCISCO, 2020) y aboga por garantizar la igualdad de oportunidades para todos los miembros de las instituciones educativas sin discriminación de sexo, edad, raza, religión, ideología y condición social. Se puede decir que el deseo tanto de la enseñanza social de la Iglesia como del legislador es poner la persona en el centro de la educación, como sujeto y no como un objeto de los agentes educativos, si bien con algunas matizaciones. En primer lugar, el Magisterio defiende estos derechos desde una concepción antropológica de la persona concreta ya que busca la formación integral de la persona poniendo en valor todas las dimensiones de la misma incluida la espiritual (CONCILIO VATICANO II, 1965; DCE, 2020, *Vademecum*).

Esta concepción de la persona no sólo exige el respeto por parte de todos sino especialmente mueve al compromiso de las instituciones políticas y sociales, lo que incluye a la educación, a promover el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones incluida la espiritual (PCJP, 2005, n.106).

Por tanto, aunque el punto de partida de la LOMLOE sea el derecho a la educación del menor punto central también en el Magisterio de la Iglesia, la diferente concepción antropológica de la misma hace que la reforma del ordenamiento educativo suponga una restricción al respeto de la dignidad trascendente de la persona humana y por ello reduce las garantías del efectivo ejercicio de su derecho a recibir una educación integral.

Adicionalmente, se observa que el marco legal enfatiza sobre todo la dimensión individual de los derechos, mientras que dedica menor atención a la dimensión comunitaria y relacional que estos implican. Desde la óptica del HIS, resulta insuficiente hablar de derechos sin subrayar los deberes asociados. Es decir, todo derecho conlleva una responsabilidad. El olvido del subrayado a estas obligaciones pueden convertir los derechos en demandas o exigencias “al otro” fragmentadas que alimentan el individualismo en lugar de formar sujetos responsables y solidarios. Por ello, el Magisterio insiste en que la educación debe formar personas capaces no solo de reclamar y ejercer sus derechos, sino también del deber de asumir la responsabilidad asociada y de promover el bien común (DCE, 2020, IV. nn. 2–3).

La educación de la LOMLOE, aunque necesaria permanece incompleta sino promueve una pedagogía de la interioridad- de sentido de existencia personal y social- y de la responsabilidad por un destino común, pilares del humanismo cristiano.

b) Diálogo segundo: Valoración del enfoque de la igualdad de género

En la LOMLOE la igualdad de género se entiende como un principio transversal que defiende la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en un contexto de coeducación obligatorio en el sistema público. Se orienta a la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual(ESPAÑA, 2020, Preámbulo y art.2).

Las actuaciones que prevé la Ley a fin de alcanzar esa igualdad de género son varias. De un lado, se introduce en los currículos de Primaria y Secundaria valores cívicos y sociales. De otro, se potencia destacar el papel de las mujeres en las distintas áreas de conocimiento y fomentar la presencia femenina en las ramas de conocimiento científicas o del ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) tanto en Secundaria y Bachiller como en los ciclos formativos. Por último, se introduce la educación afectivo sexual adaptada a nivel madurativo del alumno para evitar y detectar posibles situaciones de violencia en todas las etapas.

Este enfoque de la ley es ciertamente peligroso y preocupante ya que si bien el Estado tiene derecho a regular las enseñanzas mínimas en las distintas materias también los padres como primeros educadores de sus hijos han de poder decir algo sobre el contenido y el modo en el que se enseñan aspectos tan delicados como la educación afectivo-sexual (ESPAÑA, 1978, art. 27; ONU, 1948, art. 26). Se observa aquí la posibilidad de la imposición de una ideología o adoctrinamiento desde el sistema público de enseñanza en todas las etapas educativas bajo la apariencia de una pretendida neutralidad. Estos planteamientos también irían en contra de lo dispuesto en la Constitución Española pues los poderes públicos no han

de hacer proselitismo ni adoctrinamiento político y social de ningún modo en las aulas. Antes bien los valores que comuniquen se presentarán desde el respeto a la norma fundamental y el respeto a los acuerdos internacionales en materia de Derechos Humanos donde son recogidos, entre otros, el derecho a la libertad religiosa (ESPAÑA, 1978, art. 16; ONU, 1948, art. 18).

En este aspecto de la igualdad de género las propuestas desde el Pacto Educativo Global (DCE, 2020) y el Magisterio de la Iglesia son mucho más claras y precisas, ya que, si bien promueve a la mujer desde acciones similares a las que cita la LOMLOE (presencia igualitaria de hombres y mujeres en los órganos de los centros educativos, promover políticas de participación de las jóvenes en educación y condenar todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres) también ha defendido y descrito ampliamente una positiva y prudente educación sexual desde una concepción concreta de la persona (CONCILIO VATICANO II, 1965; DCE, 1983; 2019). Este aspecto es el que se desconoce de la Ley pues no hay una justificación de un consenso político sobre el concepto de persona sobre la que se asienta esta.

La identidad humana en la Ley viene así determinada por una opción individualista, relativista y condicionada por el contexto histórico y cultural del momento (antropología fragmentada y provisional). Esta falta de consenso antropológico “lleva a proyectos educativos y directrices legislativas que promueven una identidad personal y una intimidad afectiva radicalmente desvinculada de la diversidad biológica entre hombre y mujer” (FRANCISCO, 2016, n.56). Las directrices estatales estarían restringiendo así el espacio vital de las familias, su iniciativa, libertad y responsabilidad para con sus hijos desvirtuando así el principio subsidiariedad (DCE, 2017, n.9) que se orientaría a “formas de centralización, de burocratización, de asistencialismo, de presencia injustificada y excesiva del Estado y del aparato público” (PCJP, 2004, n. 186).

De otro lado, la formulación del principio de igualdad de género en la LOMLOE tiende a apoyarse en un marco eminentemente normativo y estadístico, enfocado en asegurar cuotas de participación o indicadores de equidad, pero sin profundizar lo suficiente en la dimensión ética y relacional de la igualdad. En otras palabras, el riesgo es reducir la igualdad a un dato cuantificable, olvidando que se trata, ante todo, de una exigencia antropológica vinculada a la dignidad específica, a la complementariedad y reciprocidad natural entre varón y mujer sin vaciar la base antropológica de la familia (DCE, 2019, n.21-23). La LOMLOE, al centrarse en parámetros técnicos, corre el riesgo de olvidar esta dimensión relacional que convierte la igualdad en auténtica comunión.

c) Diálogo tercero: valoración de la personalización del aprendizaje

La LOMLOE se orienta a que “el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y a una mayor personalización de la enseñanza”(ESPAÑA, 2020, Preámbulo). Para ello se establece como principio pedagógico la inclusión educativa en las etapas de Primaria y Secundaria. Se apuesta por la diversificación curricular desde tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria y una evaluación continua, formativa e integradora a través del Diseño Universal de Aprendizaje(DUA), que supone “proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta” (ESPAÑA, 2020, Preámbulo). Es decir, la personalización en la LOMLOE se entiende principalmente en clave metodológica: adaptación curricular, uso de tecnologías digitales y planes de apoyo individualizado (ESPAÑA, 2020, art. 19).

Estos instrumentos son valiosos, pero tienden a reducir la personalización a una cuestión instrumental. Desde el HIS, en cambio, entiende la personalización como la centralidad de la persona en todo el proceso educativo, lo cual implica reconocer no solo sus capacidades cognitivas, sino también su dimensión ética, espiritual y relacional (DCE, 2017).En este sentido, la inclusión a la que hace referencia el Magisterio es mucho más plena ya que no solo se orienta a incluir a los que tienen diferente capacidad intelectual sino a “cultivar en todos la atención a las periferias existenciales y curar las heridas más profundas de la persona” (PEG, 2020, 5. Abrirse a la acogida), acogiendo a vulnerables y excluidos y acompañando a la persona en todos sus procesos por duros y prolongados que sean (DCE, 2017).

Esta inclusión se asienta en el principio de solidaridad como principio social y virtud moral que supone una determinación personal “firme y perseverante hacia el bien común, es decir, el bien de todos y cada uno, donde todos nos sintamos responsables de todos...y nos entreguemos al prójimo” (PCJP, 2004, n. 193) buscando atender las necesidades de las generaciones actuales y las futuras lo cual requiere de una ética intergeneracional.

Además, se percibe falta de coherencia en el marco legislativo nacional. No se entiende la preocupación de la ley por la inclusión y la personalización del aprendizaje cuando en otros ámbitos se apuesta por políticas sociales que promueven una cultura del descarte y exclusión como las leyes a favor del aborto(ESPAÑA, 2023) o de eutanasia(ESPAÑA, 2021). La inclusión en la educación pretende “atar con alambre” un concepto de mayor hondura e importancia social (FRANCISCO, 2023, n. 57;LEÓN XIV,

2025a, n.35). En vano serán los esfuerzos en el ámbito académico sin verdaderos proyectos de inclusión social de las minorías, inmigrantes, colectivos marginados, enfermos y descartados.

La norma ha de ser global e integral de lo contrario será un mero formalismo en el que el Estado no trabajaría en aras del bien común y el respeto al principio de participación de todos los colectivos en la vida académica, social, política y económica sería insuficiente. Sin esta verdadera conversión personal y social la inclusión de la reforma educativa será ineficaz.

d) Diálogo cuarto: valoración de los entornos digitales

LOMLOE otorga gran importancia a la competencia digital como herramienta de inclusión y de mejora del aprendizaje (ESPAÑA, 2020, art. 111 bis). Afirma que:

“el desarrollo de la Competencia digital no supone solamente el dominio de los diferentes dispositivos y aplicaciones. El mundo digital es un nuevo hábitat donde la infancia y juventud viven cada vez más: en el aprenden se relacionan, consumen y disfrutan de su tiempo libre” (ESPAÑA, 2020, Preámbulo)

La ley la considera una competencia clave en las distintas etapas educativas desde una perspectiva transversal y haciendo hincapié en la brecha digital de género (ESPAÑA, 2018, Preámbulo).

Si bien apenas hay discusión sobre las bondades de la competencia digital en la vida cotidiana de las personas y la necesidad de que los niños y jóvenes tengan acceso a la misma a fin de que puedan desarrollar su pleno potencial en diferentes entornos digitales, para el MSI el modo en el que dicha competencia clave se ha introducido en las aulas sí que está siendo motivo de estudio y revisión.

En general, los centros y las reformas educativas se han preocupado más de la necesidad de dotación de recursos tecnológicos en el aula- que se entendía como la mejor innovación educativa fruto a veces de las presiones de los fabricantes- más que del análisis previo de los beneficios en el proceso de aprendizaje, la adecuada capacitación docente, el control de la calidad de las aplicaciones con las que se trabaja o el impacto en los presupuestos nacionales de educación y familiares derivados de la compra de dispositivos.

Para el MSI, el debate no se debe focalizar únicamente en el desarrollo de la habilidad para usar la tecnología sino en cómo esta impacta en el desarrollo cognitivo del alumnado y la forma en la que este se relaciona con sus semejantes. El Magisterio considera la digitalización una cuestión antropológica y ética y no sólo tecnológica o presupuestaria.

Desde estos planteamientos, se orienta no sólo a saber usar la tecnología sino a educar para discernir, desarrollar juicio crítico, promover la relacionalidad que la tecnología ofrece en clave de comunión y servicio y no en clave de dominio y absolutización de la misma. Para el HIS la tecnología debe ponerse al servicio de la persona, usarla

responsablemente y orientarla a búsqueda de la verdad , la construcción del bien común y a la promoción de la dignidad del más necesitado (BENEDICTO XVI, 2009, n. 70-71; FRANCISCO, 2015, n. 108-114; 2020, n. 43 y n. 50; 2023 nn. 21-23; DDF, 2025, n.17; n. 81-83, n. 111-117; LEÓN XIV, 2025b).

De este modo el Magisterio amplía la visión tecnicista de la LOMLOE al situar la tecnología al servicio de la humanización y la promoción del bien común y no como fin en sí misma.

e) **Diálogo quinto. Valoración del enfoque del desarrollo sostenible**

En línea con lo establecido en la Agenda 2030 la LOMLOE entiende que la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global incluye:

“la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social.” (ESPAÑA, 2020, Preámbulo).

La competencia se introduce de manera transversal en todas las etapas educativas de la enseñanza obligatoria a fin de desarrollar una ciudadanía activa.

Si bien el MSI estaría alineado en muchas actuaciones con esta agenda ecológica propuesta en la Ley, los fundamentos, objetivos y modos de alcanzarlos contendrían importantes matices diferenciadores. La LOMLOE se centra en el que alumnado *conozca* el impacto de las acciones sobre el planeta y la *generación de empatía* hacia el entorno que lo rodea.

La propuesta desde el HIS es más profunda y trascendente pues entiende que para que esto sea posible conviene ayudar al alumnado no sólo a ser responsable socialmente en sus acciones cotidianas sino que además lo orienta a un valor más alto: la amistad social o fraternidad universal (FRANCISCO, 2015, n. 228; 2020, n. 94). Este planteamiento va más allá de acciones sociales esporádicas o de una educación que sólo informa y no cambia hábitos.

El propósito es el desarrollo de una *espiritualidad ecológica integral* en el alumnado, donde el punto de partida para alcanzar esos desafíos globales es la conversión personal que empuje a la transformación comunitaria. La cuestión es de “orden existencial”, del modo en que la persona se entiende y actúa en el orden social (DCE, 2020) y tiene que ver con la dimensión no sólo social sino también moral y espiritual de la persona (FRANCISCO, 2020, n. 114). Salir de la conciencia de la autorreferencialidad, desarrollar la capacidad de salir de sí hacia el otro (trascendencia) es la clave para superar el individualismo (FRANCISCO, 2015,

n. 208) y restablecer el equilibrio con uno mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios. (FRANCISCO, 2015, n. 210). Eso implica promover itinerarios pedagógicos desde una ética ecológica en un sentido más hondo que no sólo informen sino que provoquen una verdadera transformación personal.

Además, se apuesta por la corresponsabilidad entre familia, escuela, e instituciones civiles promoviendo una auténtica alianza educativa. El Magisterio entiende que el cuidado de la naturaleza es parte de un estilo de vida que implica capacidad de convivencia y comunión (FRANCISCO, 2015, n. 228). Una amistad social que promueva la “civilización del amor” (PCJP, 2005, n. 582) y el compromiso por el bien común como formas excelentes de caridad y auténtico desarrollo de los pueblos (FRANCISCO, 2015, n. 231). Una fraternidad que no expresa un deber moral sino “más bien la identidad objetiva del género humano y de toda la creación” (DCE, 2020, *Instrumentum laboris* p. 28).

3. La Competencia en Humanismo Integral y Solidario como marco antropológico necesario

Del análisis comparado entre la LOMLOE y los principios del Humanismo integral y solidario se plantea la necesidad de fundamentar y orientar la educación de modo que dé respuesta a las grandes preguntas de sentido del ser humano: la búsqueda de la verdad en apertura a la trascendencia, la experiencia de fraternidad y el servicio al bien común.

Desde la perspectiva del Derecho Educativo este paso es necesario, pues la ley en tanto que norma está configurando un modelo de ciudadanía, que aparece definida por su autonomía, pero no por su vocación relacional y su responsabilidad moral para con las personas y el entorno y aún menos para con Dios. En consecuencia, la educación se concibe como un instrumento orientado al progreso económico y social y no al verdadero desarrollo integral de las personas y de los pueblos.

Para el HIS, en cambio el derecho a la educación implica el respeto y la formación en todas las dimensiones de la persona- intelectual, afectiva, moral, social y espiritual.

Desde este planteamiento se deriva la propuesta de la Competencia en Humanismo Integral y Solidario (CHIS) entendida como competencia clave transversal que articule y de sentido al resto de competencias clave señaladas por la ley. Propuestas como las de Navarro Mazón, M. A y otros (2024) podrían ser útiles para dotar de un marco antropológico de sentido a la ley. Pues el desafío de la educación actual no radica sólo en el acceso y la calidad sino en dotarla de un sentido antropológico que orientado a la amistad social identifique y

cambie las estructuras sociales, políticas y económicas que deshumanizan a la persona y generan inequidad.

Educación en una cultura del diálogo entre diferentes buscando la unidad en la diversidad, una cultura del encuentro que genere acogida y una cultura del cuidado especialmente al más frágil y necesitado pueden ser excelentes antídotos a la cultura del descarte y la exclusión si se viven en el aula desde edades tempranas.

La CHIS no se presenta como una propuesta o añadido confesional sino como una propuesta universal pues el diálogo en el aula entre fe y razón amplía los horizontes del saber. Justicia, verdad y amor, valores todos ellos profundamente evangélicos, no deben hacer temer a todos aquellos verdaderamente comprometidos con el bien y la educación de niños y jóvenes.

4. Conclusión

El análisis de la LOMLOE a la luz del humanismo integral y solidario muestra que, si bien la ley constituye un esfuerzo legislativo relevante pues recoge enfoques valiosos — derechos de la infancia, igualdad de género, personalización del aprendizaje, competencia digital y desarrollo sostenible—, estos quedan limitados por un tratamiento fragmentado del concepto de persona al obviar en ella su dimensión trascendente y esto pudiera oponerse al derecho a recibir una formación integral por el alumnado. La ley descuida dimensiones esenciales como la centralidad de la persona, la reciprocidad de derechos y deberes, la complementariedad de varón y mujer, la apertura a la trascendencia, el cuidado de los más vulnerables y la fraternidad como ejes axiológicos. Desde esta perspectiva, la LOMLOE se percibe como una reforma necesaria pero mejorable si se dotara de un horizonte antropológico, ético y espiritual. El diálogo de la ley junto a la propuesta del humanismo integral y solidario no pretende invalidarla, sino mostrar que sus logros requieren ser complementados y profundizados por una visión más completa de la educación, capaz de formar personas libres, solidarias y responsables, comprometidas en la transformación de la sociedad y en la construcción de un futuro más justo, fraterno y sostenible.

En este sentido, podría ser interesante articular una competencia transversal que dé coherencia y profundidad a todos esos elementos: la Competencia en Humanismo Integral y Solidario.

Se considera que desde esta convergencia entre humanismo integral y solidario, derecho y educación es posible responder a los desafíos contemporáneos y construir un modelo educativo realmente transformador.

Referencias

BENEDICTO XVI. **Carta Encíclica Caritas in veritate**. 29 jun. 2009. Disponible en: [<https://n9.cl/fxnya>]. Acceso en: 25 oct. 2025.

CONCILIO VATICANO II. **Declaración sobre la educación cristiana Gravissimum educationis**. 28 oct. 1965. Disponible en: [<https://n9.cl/7v9ox>]. Acceso en: 25 oct. 2025.

DICASTERIO PARA LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN. **Pacto Educativo Global: Vademécum en español**. 2020. Disponible en: [<https://educationglobalcompact.org/vademecum-espanol.pdf>] (<https://educationglobalcompact.org/vademecum-espanol.pdf>). Acceso en: 25 oct. 2025.

DICASTERIO PARA LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN. **Varón y mujer los creó: para una vía de diálogo sobre la cuestión del gender en la educación**. 2019. Disponible en: [<https://n9.cl/u1fj1>] (<https://n9.cl/u1fj1>). Acceso en: 25 oct. 2025.

DICASTERIO PARA LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN. **Educación al humanismo solidario: para construir una “civilización del amor” 50 años después de la Populorum progressio**. 16 abr. 2017. Disponible en: [<https://n9.cl/t710k>] (<https://n9.cl/t710k>). Acceso en: 25 oct. 2025.

DICASTERIO PARA LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN. **Orientaciones educativas sobre el amor humano: pautas de educación sexual**. Roma, 1983. Disponible en: [<https://n9.cl/9vnm9>] (<https://n9.cl/9vnm9>). Acceso en: 25 oct. 2025.

DICASTERIO PARA LA DOCTRINA DE LA FE. **Nota conjunta con el Dicasterio para la Cultura y la Educación sobre la relación entre la inteligencia artificial y la inteligencia humana**. 28 ene. 2025. Disponible en: [<https://n9.cl/fkxe18>] (<https://n9.cl/fkxe18>). Acceso en: 25 oct. 2025.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero**, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de interrupción voluntaria del embarazo. Disponible en: [<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/02/28/1/con>]. Acceso en: 25 oct. 2025.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 3/2021**, de 24 de marzo, de regulación de la eutanasia. Disponible en: [<https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/03/24/3>]. Acceso en: 25 oct. 2025.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: [<https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>] Acceso en: 25 oct. 2025

ESPAÑA. **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre**, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, nº 238, 4 oct. 1990. Disponible en: [<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>]. Acceso en: 25 oct. 2025.

ESPAÑA. **Constitución Española**. Boletín Oficial del Estado, nº 311, 29 dic. 1978. Disponible en: [[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)]. Acceso en: 25 oct. 2025.

FRANCISCO. **Exhortación Apostólica Laudate Deum**: a todas las personas de buena voluntad sobre la crisis climática. 4 oct. 2023. Disponible en: <https://n9.cl/u89yp>. Acceso en: 25 oct. 2025.

FRANCISCO. **Carta Encíclica Fratelli tutti**: sobre la fraternidad y la amistad social. 3 oct. 2020. Disponible en: [<https://n9.cl/cr8zi>] (<https://n9.cl/cr8zi>). Acceso en: 25 oct. 2025

FRANCISCO. **Mensaje sobre el lanzamiento del Pacto Educativo Global**. 12 sept. 2019. Disponible en: [<https://n9.cl/h4v3h>] (<https://n9.cl/h4v3h>). Acceso en: 25 oct. 2025

FRANCISCO. **Exhortación Apostólica postsinodal Amoris laetitia**: sobre el amor en la familia. 2016. Disponible en: [<https://n9.cl/30p6n>] (<https://n9.cl/30p6n>). Acceso en: 25 oct. 2025.

FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato si'**: sobre el cuidado de la casa común. 24 mayo 2015. Disponible en: [<https://n9.cl/98tq>] (<https://n9.cl/98tq>). Acceso en: 25 oct. 2025.

JUAN PABLO II. **Discurso a la Asamblea General de Naciones Unidas**. 2 octubre 1979. Disponible en: [<https://n9.cl/y5dqe>] .Acceso en: 25 oct. 2025.

LEÓN XIVa. **Exhortación Apostólica Dilexi Te**: sobre el amor a los pobres. 4 oct. 2025. Disponible en: <https://n9.cl/xb7yu>. Acceso en: 25 oct. 2025.

LEÓN XIVb. **Diálogo del Santo Padre con los jóvenes en la vigilia del Jubileo**. 2 ago. 2025. Disponible en: [<https://n9.cl/pborp>] (<https://n9.cl/pborp>). Acceso en: 25 oct. 2025.

NAVARRO MAZÓN, M. Á.; LUCAS IMBERNÓN, M. A.; GONZÁLEZ ALONSO, F. **Humanizar la educación para humanizar a la persona**. Know and Share Psychology, v. 5, n. 4, p. 292-308, 2024. Disponible en: [<https://doi.org/10.25115/kasp.v5i4.10347>] (<https://doi.org/10.25115/kasp.v5i4.10347>). Acceso en: 25 oct. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. París: Asamblea General de las Naciones Unidas, 10 dic. 1948. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acceso en: 25 oct. 2025.

ONU. **Convención sobre los Derechos del Niño**. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 nov. 1989. Disponible en: [<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>] (<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>). Acceso en: 25 oct. 2025.

UNESCO. **Educación 2030**: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. 2016. Disponible en: [<https://n9.cl/v6fyj>] (<https://n9.cl/v6fyj>). Acceso en: 25 oct. 2025.

A EDUCAÇÃO, O CONHECIMENTO E OS PARADIGMAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Maria de Jesus Dias³⁸
Adilson Cristiano Habowski³⁹

Eixo Temático: Direito Educativo e Formação Humana

Resumo

A educação, como processo histórico e social de formação humana, ocupa um papel central na constituição da sociedade contemporânea brasileira, marcada por transformações científicas, culturais e éticas. Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar como as concepções de conhecimento e os diferentes modos de compreender a educação refletem mudanças paradigmáticas e humanizadoras nas práticas formativas. A pesquisa desenvolve-se por meio de uma abordagem teórico-reflexiva, baseada na análise conceitual e crítica de fundamentos que articulam razão, emoção e ética na construção do saber e na formação do sujeito. Os resultados indicam que a superação de modelos tradicionais e tecnicistas amplia a autonomia, a criticidade e a responsabilidade social dos sujeitos no processo educativo. Conclui-se que a adoção de uma concepção integradora da educação, pautada na articulação entre teoria e prática e entre razão e sensibilidade, contribui para a formação de sujeitos éticos, solidários e comprometidos com a transformação social.

Palavras-chave: Educação. Conhecimento. Formação humana. Prática educativa. Humanização.

LA EDUCACIÓN, EL CONOCIMIENTO Y LOS PARADIGMAS EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA BRASILEÑA

Resumen

La educación, entendida como un proceso histórico y social de formación humana, desempeña un papel central en la configuración de la sociedad contemporánea brasileña, caracterizada por transformaciones científicas, culturales y éticas. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar cómo las concepciones de conocimiento y los distintos modos de comprender la educación reflejan cambios paradigmáticos y humanizadores en las prácticas formativas. La investigación se desarrolla mediante un enfoque teórico-reflexivo, basado en el análisis conceptual y crítico de fundamentos que articulan razón, emoción y ética en la construcción del saber y en la formación del sujeto. Los resultados indican que la superación de modelos tradicionales y tecnicistas amplía la autonomía, la criticidad y la responsabilidad social de los sujetos en el proceso educativo. Se concluye que la adopción de una concepción integradora de la educación, sustentada en la

³⁸ Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professora da Rede Básica de Educação. E-mail: mariaj@edu.saopedrodacipa.mt.gov.br.

³⁹ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: adilsoncristiano@uri.edu.br.

articulación entre teoría y práctica, así como entre razón y sensibilidad, contribuye a la formación de sujetos éticos, solidarios y comprometidos con la transformación social.

Palabras clave: Educación. Conocimiento. Formación humana. Práctica educativa. Humanización.

Introdução

A educação constitui um fenômeno humano e social que acompanha a própria trajetória histórica da civilização. Mais do que um instrumento de transmissão de saberes, ela representa um espaço de mediação cultural, formação ética e transformação coletiva. No contexto da sociedade brasileira contemporânea, marcada por avanços tecnológicos, crises éticas e profundas desigualdades sociais, repensar o papel da educação torna-se imperativo.

Assim, compreender como o conhecimento se constrói e se articula às práticas educativas é fundamental para identificar os limites e as possibilidades de uma formação voltada à emancipação do sujeito. Nesse cenário, a análise dos paradigmas educacionais possibilita reconhecer que a educação, ao mesmo tempo que reflete as condições sociais, também pode transformá-las, assumindo uma função política e humanizadora.

Diante dessa perspectiva, a questão central que orienta este estudo é: como as concepções de conhecimento e as diferentes compreensões de educação influenciam a constituição de práticas formativas voltadas à humanização e à mudança de paradigmas no contexto educacional contemporâneo?

A partir dessa problemática, o objetivo geral consiste em analisar como as concepções de conhecimento e os diferentes modos de compreender a educação refletem mudanças paradigmáticas e humanizadoras nas práticas formativas. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) discutir sobre os fundamentos conceituais de educação, conhecimento e paradigma; (b) identificar os limites dos modelos tradicionais e tecnicistas de ensino e (c) refletir sobre as possibilidades de uma prática educativa integradora, que articule razão, emoção e ética na formação do sujeito.

Para tanto, adotou-se uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada na análise conceitual e crítica de referenciais que tratam da educação como fenômeno complexo e multidimensional, uma vez que se busca não apenas compreender as nuances da educação como prática institucional, mas como processo existencial que envolve a construção do saber e a constituição do ser humano em sua integralidade.

Assim, a relevância deste trabalho reside na necessidade de reafirmar o papel humanizador da educação em tempos de avanço tecnológico, crise de valores e fragmentação do conhecimento. Ao propor uma leitura integradora da formação humana, o estudo busca refletir sobre práticas educativas orientadas por princípios éticos, sensíveis e socialmente responsáveis, ressaltando a importância de compreender a educação como espaço de construção de sentido e de desenvolvimento humanos.

A compreensão da educação como fenômeno integral requer reconhecer que o ato de aprender ultrapassa a dimensão cognitiva e envolve experiências culturais, afetivas e sociais. A escola, nesse sentido, deixa de ser um local de mera instrução e passa a configurar-se como um território de convivência, diálogo e produção de significados compartilhados. A formação humana emerge, então, como processo contínuo de reconstrução de saberes e de valores, que articula tradição e inovação no movimento permanente de construção do conhecimento.

Repensar a educação implica também considerar o impacto das transformações contemporâneas na produção e na circulação do saber. A expansão das tecnologias digitais e das redes de informação modificou profundamente as formas de aprender e de interagir, exigindo da educação uma postura crítica diante da velocidade e da superficialidade com que o conhecimento é difundido. Esse cenário impõe o desafio de conciliar o acesso à informação com a formação de sujeitos reflexivos, éticos e socialmente comprometidos.

Ao reconhecer a complexidade que caracteriza a sociedade atual, o estudo propõe compreender a educação como caminho para a recomposição do humano diante da fragmentação cultural e do enfraquecimento dos vínculos sociais. Formar sujeitos integrais requer promover experiências educativas que estimulem a consciência crítica, a sensibilidade ética e a capacidade de convivência solidária. Dessa forma, a educação reafirma sua função de mediação entre o conhecimento e a vida, entre o saber e o sentido, entre o indivíduo e o coletivo.

Desenvolvimento

Compreender a educação requer reconhecê-la como fenômeno histórico, cultural e ético, que traduz os modos pelos quais a humanidade produz e transmite conhecimento ao longo do tempo. Enquanto prática social, expressa valores, ideologias e concepções de mundo, constituindo-se em instrumento de formação e transformação das relações humanas. Nesse horizonte, a educação ultrapassa o campo institucional e assume uma dimensão política e existencial, voltada à construção de sujeitos críticos e à consolidação da vida coletiva.

Essa compreensão implica reconhecer que a educação está intrinsecamente ligada às condições de produção da vida social, uma vez que ela expressa as contradições e as possibilidades históricas de cada época, sendo simultaneamente reflexo e motor das mudanças sociais. Assim, o espaço educativo se torna arena de disputa simbólica e ideológica, onde se definem os sentidos do humano e do conhecimento.

Mais do que instrução, a educação representa mediação cultural e política orientada à emancipação dos sujeitos e à construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, alinha-se a Freire (1996), para quem a educação é um ato político e libertador, no qual o ser humano se descobre como sujeito histórico e capaz de intervir na realidade. Para o autor, o diálogo constitui o eixo estruturante da prática educativa, pois possibilita a construção coletiva do conhecimento e o exercício da consciência crítica.

Freire (1996) destaca, ainda, que o diálogo é mais do que método, é postura ética e ontológica diante do outro. Isso porque, por meio dele, o educador reconhece o educando como sujeito de saber e coautor do processo formativo. Diante disso, esse princípio rompe com a lógica vertical da transmissão e inaugura uma pedagogia fundada na escuta, na solidariedade e na ação transformadora.

Dessa forma, no campo conceitual, a educação assume um caráter permanente, processual e multidimensional. Como destaca Gadotti (2000, 2008), educar é um ato de amor e de coragem, que exige compromisso com a liberdade, a solidariedade e a justiça social. Essa concepção rompe com a ideia de educação como mera transmissão de conteúdos e propõe uma formação integral, ética, estética, cognitiva e emocional, capaz de articular razão e sensibilidade. Esse entendimento responde à necessidade de repensar o papel da escola como espaço de humanização e de convivência democrática, especialmente no contexto brasileiro, ainda marcado por desigualdades e exclusões.

A perspectiva de Gadotti (2008) revela que educar é também um ato de resistência, uma vez que, diante da lógica neoliberal que reduz o conhecimento a capital e a escola a instrumento de produtividade, reafirma-se a função social da educação como promotora da dignidade humana. Nessa direção, a formação integral se converte em prática de libertação e em exercício ético de reconhecimento do outro.

Do ponto de vista epistemológico, a teoria ocupa um lugar central na compreensão da prática educativa. Nesse sentido, Libâneo (2005) afirma que teoria e prática estabelecem uma relação dialética, pois, enquanto a teoria orienta a ação, simultaneamente também é reconstruída a partir dela. O autor ainda sinaliza que, sem essa articulação, a prática corre o risco de se tornar tecnicista, esvaziada de sentido crítico.

Ademais, Libâneo (2005) acrescenta que essa articulação é condição para que o trabalho docente supere o empirismo e alcance dimensão crítica. Assim, a prática pedagógica precisa estar enraizada em fundamentos científicos, filosóficos e éticos, permitindo ao professor compreender sua ação como intervenção intencional e socialmente situada.

As diferentes correntes pedagógicas traduzem os modos particulares de compreender a relação entre teoria e prática educativa, refletindo distintas concepções de sujeito, conhecimento e sociedade. A pedagogia tradicional, centrada na autoridade docente e na transmissão de saberes prontos (Comênio, 2001), compreende o estudante como receptor passivo do conhecimento (Libâneo, 2005).

Apesar de que com certa limitação, Comênio (2001) inaugurou a ideia moderna de organização didática e universalização do ensino, o que representou avanço histórico. Contudo, a centralidade do professor e a uniformização da aprendizagem revelam a marca de uma racionalidade disciplinar, que a educação contemporânea busca transcender ao valorizar o pensamento crítico e a experiência vivida.

Em contraposição, o construtivismo, conforme Piaget (1976), reconhece o aprendiz como sujeito ativo, que constrói o saber por meio dos processos de assimilação e acomodação em interação com o meio. Já a perspectiva sociocultural, proposta por Vygotsky (1984), amplia essa visão ao compreender o conhecimento como resultado de interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. E a pedagogia crítico-libertadora, formulada por Freire (1996), atribui à educação a função de desenvolver a consciência crítica e promover a transformação social por meio do diálogo e da ação coletiva.

A leitura articulada desses autores permite compreender que o conhecimento é simultaneamente individual e coletivo, pois se constrói na tensão entre o sujeito e o meio, de modo que essa complementaridade reforça a importância de metodologias que promovam a colaboração e o diálogo, em lugar da competição e da memorização.

Essas concepções convergem para uma compreensão ampliada do conhecimento, entendido não como simples acúmulo de informações, mas como processo ativo e interpretativo que envolve o sujeito em interação constante com o mundo. Assim, enquanto Piaget (1976) demonstra que o indivíduo organiza o saber por meio de estruturas cognitivas em permanente transformação, resultado das trocas entre o pensamento e a experiência, Vygotsky (1984) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que a aprendizagem é socialmente mediada, constituindo-se a partir da linguagem e das práticas culturais que moldam o desenvolvimento humano. Nessa direção, o conhecimento assume caráter simultaneamente individual e coletivo, sendo tanto construção pessoal quanto produto histórico e social.

Nessa linha, as práticas educativas que valorizam o trabalho cooperativo e os projetos interdisciplinares concretizam essas teorias, pois favorecem o protagonismo e a reflexão crítica e, por conseguinte, a aprendizagem deixa de ser ato isolado e passa a ser vivência comunitária, em que cada sujeito se forma ao formar o outro.

Morin (2002) amplia esse horizonte ao propor uma epistemologia da complexidade, na qual conhecer implica articular razão, emoção e ética, reconhecendo a interdependência entre o todo e as partes, entre o sujeito e o mundo. Essa visão sistêmica favorece a compreensão da educação como campo de múltiplas dimensões, quais sejam, cognitivas, afetivas, sociais e políticas, que não podem ser dissociadas.

A pedagogia da complexidade, conforme Morin (2002), sugere que a escola seja um espaço de síntese e não de fragmentação e, diante disso, a formação deve integrar ciência e vida, unindo saber técnico e sensibilidade ética. Educar, nesse paradigma, é preparar o ser humano para enfrentar a incerteza e compreender a solidariedade como princípio de coexistência.

Sob essa perspectiva, os paradigmas educacionais também se transformam. Na década de 1960, Kuhn já sinalizava que as ciências avançam por meio de rupturas paradigmáticas que instauram novas formas de compreender a realidade. Aplicado à educação, esse conceito permite identificar a passagem de modelos tradicionais e tecnicistas, centrados na disciplina e na produtividade, para abordagens críticas e humanizadoras, voltadas à autonomia, à reflexão e à experiência vivida.

Essas transições paradigmáticas, segundo Kuhn (1996), não são lineares, mas tensionadas por crises que obrigam o sistema a se reinventar. Na educação, essas crises se expressam nas contradições entre políticas padronizadoras e práticas emancipadoras, de modo que o novo paradigma emerge quando o sujeito educativo é recolocado no centro do processo.

Nessa linha, Morin (2002) e Moran (2015) convergem ao defender que a educação contemporânea precisa superar a fragmentação do saber e promover a integração entre ciência, ética e sensibilidade. Ademais, para Moran (2015), o professor assume o papel de mediador de experiências significativas, articulando metodologias ativas e contextos reais de aprendizagem. Essa postura docente, ao valorizar a diversidade, a escuta e a construção coletiva do conhecimento, expressa um movimento de renovação paradigmática que resgata a dimensão humanizadora da educação.

Moran (2015) ainda enfatiza que a aprendizagem significativa demanda vínculos afetivos e sociais. O uso das tecnologias, quando orientado pela colaboração e pela reflexão,

pode fortalecer a autonomia e a criatividade, aproximando a escola das realidades culturais dos estudantes.

No contexto brasileiro, a consolidação de uma educação humanizadora e crítica ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos. As políticas públicas das últimas décadas, expressas em documentos, como o *Plano Nacional de Educação* (Brasil, 2014) e a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), reafirmam o compromisso com a universalização do ensino e a equidade de oportunidades.

Nesse sentido, Saviani (2013) sinaliza que o processo educativo brasileiro revela uma dualidade estrutural, pois de um lado tem-se a escola de massas, voltada à socialização mínima, e, de outro, a escola de elite, voltada à formação crítica e criativa. Essa divisão perpetua desigualdades e impede a concretização do ideal democrático previsto nas políticas educacionais.

Em complemento, como observam Saviani (2013) e Libâneo (2016), a efetivação desses princípios esbarra em práticas pedagógicas que mantêm traços de uma racionalidade instrucional e hierarquizada, centrada na homogeneização do conhecimento e na avaliação padronizada.

A crítica de Libâneo (2016) a esse modelo evidencia que a racionalidade tecnocrática desumaniza o processo educativo ao reduzir o sujeito a indicador. Em contrapartida, o resgate da dimensão reflexiva e ética da prática docente devolve sentido ao ato de ensinar e aprender.

Apesar dessas contradições, observa-se o avanço de experiências formativas que incorporam o diálogo, a interdisciplinaridade e a autonomia como eixos estruturantes do processo educativo. Arroyo (2017) destaca que essas iniciativas se manifestam em projetos curriculares participativos, práticas comunitárias e metodologias emancipatórias, que valorizam os saberes dos sujeitos e seus contextos socioculturais.

Essas experiências, descritas por Arroyo (2017), revelam a potência das práticas territoriais e das pedagogias da escuta. O conhecimento, nesse contexto, nasce da experiência vivida e do reconhecimento das identidades coletivas, fortalecendo a escola como espaço de cidadania e pluralidade.

Nessa direção, a perspectiva humanizadora propõe uma formação integral, que articula o desenvolvimento cognitivo, ético e estético, orientando-se por princípios de solidariedade, justiça e reconhecimento da diversidade. Assim, compreender a educação na contemporaneidade implica reconhecer a necessidade de uma abordagem integradora que una teoria e prática, razão e emoção, técnica e ética.

Freire (1996) e Gadotti (2008) convergem ao sustentar que essa integração só é possível quando o ato de educar é também ato de humanizar. A pedagogia da esperança e da solidariedade, ao unir teoria e sensibilidade, restitui à educação o papel de reconstruir o sentido coletivo da existência.

O conhecimento torna-se, então, ferramenta de libertação e instrumento de construção do humano. A superação dos paradigmas fragmentados abre espaço para um modelo educativo orientado pela complexidade e pela interdependência, no qual o saber é sempre relacional, processual e inacabado.

Nessa culminância, Morin (2002) propõe que educar é religar: o ser humano a si mesmo, ao outro e ao mundo. O novo paradigma educacional, ao integrar ciência e ética, restabelece a consciência planetária e a responsabilidade compartilhada. A educação, assim, cumpre sua vocação de formar sujeitos capazes de compreender, agir e cuidar.

Conclusão

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo reafirma que a educação, compreendida como prática social e processo formativo, ultrapassa o campo da instrução e assume um papel estruturante na constituição humana e social. Ao integrar dimensões cognitivas, éticas e afetivas, a educação torna-se meio privilegiado de desenvolvimento pessoal e coletivo, consolidando-se como espaço de diálogo e de construção de sentido.

A análise das concepções de conhecimento e dos modos de compreender a educação evidenciou que o ato de aprender não se limita à aquisição de informações, mas corresponde a um movimento contínuo de interpretação e transformação da realidade. Essa perspectiva amplia o conceito de conhecimento, aproximando-o da experiência e da reflexão crítica, e revela a importância da interação, da linguagem e da cultura como mediações fundamentais no processo formativo.

Verificou-se que os paradigmas educacionais evoluem à medida que a sociedade se transforma. Modelos baseados na autoridade e na transmissão linear do saber cederam lugar a abordagens que valorizam a autonomia, a criatividade e o pensamento complexo. Essa transição paradigmática reflete uma mudança de postura epistemológica e ética, que reposiciona o sujeito no centro do processo educativo e reconhece a pluralidade das formas de conhecer.

No cenário brasileiro, a consolidação de uma educação humanizadora exige a superação de um modelo escolar ainda marcado por desigualdades e fragmentações. Mais do

que ampliar o acesso, é necessário repensar os sentidos do aprender e do ensinar, reorientando as práticas formativas para o desenvolvimento da consciência crítica e da responsabilidade social. A educação, nesse horizonte, assume a tarefa de reconstruir vínculos entre conhecimento e vida, entre escola e comunidade, promovendo experiências que favoreçam a participação, a criação e o reconhecimento da diversidade.

A partir da análise empreendida, foi possível verificar que as mudanças paradigmáticas exigem mais do que reformas institucionais, uma vez que requerem uma transformação na forma de pensar a própria função da educação. A formação de sujeitos éticos e solidários depende do reconhecimento da escola como espaço de convivência, de escuta e de construção coletiva do saber. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador do processo de aprendizagem, comprometido com a formação integral e com a emancipação humana.

Constata-se, portanto, que a humanização do ato educativo implica a superação de dicotomias históricas entre razão e emoção, teoria e prática, indivíduo e coletividade. A educação, ao articular essas dimensões, torna-se via para o desenvolvimento da consciência crítica e para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e solidária.

Por fim, o estudo confirma que compreender a educação a partir de uma visão integradora e reflexiva é condição essencial para repensar o papel das instituições formativas e de seus agentes. Educar é um ato de compromisso ético e político com a vida, com o outro e com o mundo. Nessa direção, o conhecimento transforma-se em força de emancipação e a escola reafirma sua missão de formar sujeitos capazes de aprender, conviver e transformar a realidade em que vivem.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 nov. 2025.

COMÊNIO, Jan Amos. *Didática Magna*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do trabalho docente*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

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

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

EDUCAÇÃO COMO ATO LIBERTADOR: DIREITO EDUCATIVO E FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DE FREIRE E CASTELLS

Roseclé Oliveira dos Santos⁴⁰
Luís Mauro Costa Nunes⁴¹

Eixo Temático: Direito Educativo e Formação Humana

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a educação como ato libertador, articulando o direito educativo e a formação humana integral nas perspectivas de Paulo Freire e Manuel Castells. Defende-se que o direito educativo transcende o acesso à escola, constituindo-se como dimensão ética, política e existencial da dignidade humana. O método adotado é qualitativo, de natureza bibliográfica e exploratória, fundamentado na análise das obras de Freire e Castells, bem como em autores contemporâneos que discutem educação em direitos humanos e formação integral. Os resultados indicam que a articulação entre a pedagogia freiriana e a teoria castellsiana amplia a compreensão da educação como práxis emancipatória, destacando o papel da escola e das tecnologias como mediações formativas que favorecem a autonomia e a consciência crítica. Conclui-se que a efetivação do direito educativo requer políticas públicas e práticas pedagógicas dialógicas que promovam a formação humana integral, integrando as dimensões técnica, ética, estética e política do ser. Assim, a educação se reafirma como direito de ser, existir e resistir.

Palavras-chave: Educação. Direito Educativo. Formação Humana. Freire. Castells.

EDUCATION AS A LIBERATING ACT: EDUCATIONAL RIGHT AND HUMAN DEVELOPMENT IN THE PERSPECTIVE OF FREIRE AND CASTELLS

Abstract

This study aims to reflect on education as a liberating act, articulating educational rights and integral human formation through the perspectives of Paulo Freire and Manuel Castells. It argues that educational rights transcend access to schooling, constituting an ethical, political, and existential dimension of human dignity. The method adopted is qualitative, bibliographical, and exploratory in nature, grounded in the analysis of Freire's and Castells's works, as well as in contemporary authors who discuss human rights education and integral formation. The results indicate that the articulation between Freire's pedagogy and Castells's theory broadens the understanding of education as emancipatory praxis, highlighting the role of schools and technologies as formative mediations that foster autonomy and critical consciousness. It is concluded that the realization of educational rights requires public policies and dialogical pedagogical practices that promote integral human formation, integrating the technical, ethical, aesthetic, and political dimensions of being. Thus, education reaffirms itself as a right to be, to exist, and to resist.

⁴⁰ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professora de Educação Básica na rede pública do estado de Mato Grosso. E-mail: roseguira15@gmail.com

⁴¹ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professor de Educação Básica na rede pública do estado de Mato Grosso. E-mail: luismauronunes51@gmail.com

Keywords: Education. Educational Rights. Human Formation. Freire. Castells.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, social e econômico de qualquer nação. Ela ultrapassa os limites das salas de aula, sendo um processo contínuo que perpassa toda a vida do indivíduo, moldando valores, atitudes e conhecimentos que contribuem para a formação de cidadãos críticos e atuantes (AMORIM; SILVA, 2018). Nos últimos anos, especialmente entre 2015 e 2025, o cenário educacional tem sido marcado por intensas transformações decorrentes de fatores como o avanço das tecnologias digitais, mudanças nas políticas públicas, desafios impostos pela pandemia de COVID-19 e a crescente demanda por uma educação inclusiva e equitativa.

Esses fatores ampliaram o debate sobre a necessidade de revisão das práticas pedagógicas, das estruturas curriculares e das formas de avaliação, ressaltando a importância de se pensar a educação de maneira mais dinâmica, contextualizada e voltada para as necessidades do século XXI (FREIRE, 2016). A inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, por exemplo, não é mais uma escolha, mas uma exigência para garantir o acesso à informação e a permanência do estudante em um ambiente de aprendizagem significativo.

Paralelamente, as desigualdades educacionais, especialmente em países em desenvolvimento como o Brasil, ainda representam um obstáculo ao direito à educação de qualidade para todos. Desigualdades socioeconômicas, estruturais e regionais comprometem o acesso, a permanência e o desempenho escolar, evidenciando a urgência de políticas públicas efetivas que garantam equidade e inclusão.

Os avanços legislativos e as diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Novo Ensino Médio, têm redesenhado o panorama educacional brasileiro, buscando alinhar a educação às competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse novo contexto exige uma reflexão aprofundada sobre o papel da escola, dos educadores e dos gestores na construção de um projeto educativo transformador (CAMPS, 2021).

Este estudo tem como finalidade investigar a educação como um meio transformador, capaz de promover a libertação das populações marginalizadas que formam o Quarto Mundo, tomando como base as perspectivas de Paulo Freire e Manuel Castells. Para atingir esse objetivo, procura-se compreender o conceito de Quarto Mundo e sua conexão com a invisibilidade social e a exclusão educacional; analisar de que modo a pedagogia libertadora de Paulo Freire pode favorecer a emancipação de indivíduos em situação de vulnerabilidade; e examinar como as

tecnologias e redes digitais, conforme discutidas por Castells, podem ser utilizadas para fomentar a inclusão social e educacional.

A realização deste estudo justifica-se pela urgência em compreender e enfrentar as desigualdades educacionais que afetam populações, mesmo em contextos urbanos ou em países em desenvolvimento como o Brasil, onde permanecem invisíveis às políticas públicas. O que se designa como Quarto Mundo, formado por indivíduos em situação de extrema pobreza e exclusão, como moradores de rua, comunidades periféricas, povos indígenas e refugiados, evidencia uma profunda ruptura nas promessas universais de acesso à educação e à cidadania.

Amparado pelos referenciais de Paulo Freire, com sua pedagogia crítica e emancipadora, e de Manuel Castells, que explora a sociedade em rede e a exclusão digital, o estudo propõe refletir sobre como a educação pode ser ressignificada como prática libertadora e instrumento de resistência frente às opressões estruturais. Em um cenário sociopolítico atual, onde o avanço tecnológico se alia à intensificação das desigualdades, a pesquisa torna-se essencial ao demandar ações educativas que promovam justiça social, inclusão e o protagonismo das populações marginalizadas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Quarto mundo

O conceito de “Quarto Mundo” emergiu como uma tentativa de dar visibilidade a grupos e populações que, mesmo dentro de países desenvolvidos ou em desenvolvimento, vivem em situações extremas de pobreza, exclusão e invisibilidade social. Diferente das divisões clássicas da geopolítica que categorizavam as nações em Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos durante a Guerra Fria, o Quarto Mundo diz respeito a uma realidade que transcende as fronteiras nacionais e denuncia o fracasso das políticas públicas e da ordem global em garantir dignidade e cidadania a todos (BARBOSA; SANTOS, 2015).

O termo foi amplamente utilizado a partir da década de 1970 por autores como Georges Anglade e Joseph Wresinski, fundador do Movimento ATD Quart Monde, para descrever as populações mais marginalizadas do planeta, aquelas que, mesmo dentro de estruturas urbanas ou nações ricas, não são contempladas por políticas efetivas de inclusão (AMORIM; SILVA, 2018). A expressão ganhou ainda mais força no contexto contemporâneo, em que as desigualdades sociais se acentuam, mesmo diante dos avanços tecnológicos e do crescimento econômico global.

O Quarto Mundo inclui moradores de rua, povos indígenas marginalizados, imigrantes ilegais, refugiados e comunidades urbanas periféricas esquecidas pelo Estado.

Essas populações são constantemente negligenciadas pelas políticas públicas, pelo sistema econômico e pelos direitos sociais básicos, configurando uma camada da população que não se encaixa nos modelos clássicos de desenvolvimento (MARTINS; LOPES, 2022).

O Quarto Mundo é caracterizado pela invisibilidade social. Suas populações vivem à margem da sociedade e muitas vezes sequer são contabilizadas nas estatísticas oficiais. O apagamento social é um fenômeno que se manifesta tanto pela ausência de políticas públicas quanto pela indiferença cultural e política frente às suas necessidades.

A pobreza extrema vai além da carência material: ela implica numa desumanização cotidiana, onde a vida é reduzida à mera sobrevivência. Os moradores de rua, por exemplo, enfrentam uma realidade de abandono institucional, violência e estigma, mesmo em grandes centros urbanos (SOUZA; LIMA, 2020). Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021), a população em situação de rua no Brasil cresceu 140% entre 2012 e 2020, evidenciando um problema estrutural ignorado pelo poder público.

A marginalidade social também está presente nas favelas, nas comunidades ribeirinhas, em regiões de guerra ou em territórios esquecidos pela urbanização e pelo desenvolvimento. Muitas dessas populações não possuem acesso regular à documentação civil, o que impede o acesso a programas sociais e serviços básicos, como saúde e educação (BARBOSA; SANTOS, 2015).

A invisibilidade dessas realidades é, muitas vezes, reproduzida pelos meios de comunicação, que priorizam pautas comerciais ou sensacionalistas, negligenciando a complexidade da pobreza (MARTINS; LOPES, 2022). Isso contribui para a naturalização da exclusão e dificulta a construção de políticas públicas eficazes.

2.2 Educação como direito e instrumento de transformação

A educação, enquanto direito humano fundamental, é reconhecida por diversos tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e, mais recentemente, pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil, esse direito está consagrado na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

De acordo com a ONU (2023), a educação é essencial para o exercício de todos os demais direitos, pois empodera os indivíduos, promove a inclusão, reduz desigualdades e estimula a participação democrática. A perspectiva dos direitos humanos entende a educação

como processo que deve ser acessível, aceitável, adaptável e disponível para todos, sem qualquer tipo de discriminação, garantindo a equidade e a qualidade no ensino.

Segundo Silva e Pereira (2015), assegurar a educação como um direito humano implica ir além da oferta escolar: significa garantir condições dignas de aprendizagem, valorização dos professores, infraestrutura adequada, currículo inclusivo e respeito às diversidades. Essa concepção amplia a noção tecnicista de ensino, inserindo-a em um contexto ético, político e social.

Nesse sentido, a educação deve formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de transformar a realidade ao seu redor e de construir sociedades mais justas. A promoção de uma educação voltada para os direitos humanos é, portanto, condição indispensável para o enfrentamento das múltiplas violações vividas por populações historicamente excluídas.

A função social da educação vai além da transmissão de conteúdos formais. Ela está profundamente vinculada à formação integral do sujeito, ao fortalecimento da cidadania e à promoção da justiça social. Como destaca Costa e Nunes (2017), a educação possui um papel histórico de mediação entre o indivíduo e a sociedade, sendo ao mesmo tempo reprodutora e transformadora das estruturas sociais.

Ao oferecer ferramentas cognitivas, emocionais e éticas para o sujeito, a educação possibilita que ele atue criticamente no mundo, compreendendo os contextos históricos, econômicos e culturais em que está inserido. Nessa perspectiva, Freire (2019) defende uma pedagogia libertadora, que parte do diálogo, da escuta e da construção coletiva do conhecimento como meios de transformação da realidade.

Entretanto, a efetivação dessa função social depende da garantia de políticas públicas que promovam a valorização da escola pública, a formação docente contínua, o financiamento adequado e o combate às desigualdades educacionais (FERREIRA; MORAES, 2021). A ausência de tais políticas compromete a capacidade da educação de operar transformações significativas nas realidades sociais.

Embora a educação seja um direito universal, milhões de pessoas ainda vivem à margem desse direito, especialmente as populações que integram o chamado Quarto Mundo, grupo social caracterizado por pobreza extrema, marginalização, ausência de políticas públicas e invisibilidade social.

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO (2021), indicam que mais de 260 milhões de crianças e adolescentes estavam fora da escola em todo o mundo, sendo a maioria pertencente a grupos vulneráveis, como

refugiados, populações indígenas, comunidades rurais, moradores de rua e pessoas com deficiência. No Brasil, segundo o IBGE (2022), jovens de 15 a 17 anos que vivem nas periferias urbanas e em áreas rurais têm três vezes mais chances de estar fora da escola do que seus pares das regiões centrais e economicamente favorecidas.

As barreiras para o acesso à educação nesses grupos incluem não apenas a carência de infraestrutura escolar, mas também fatores como trabalho infantil, violência, falta de transporte, preconceito, insegurança alimentar e ausência de políticas inclusivas (Silva; Pereira, 2015). Essas populações muitas vezes não têm acesso à documentação civil, o que dificulta sua matrícula na rede pública e o acesso a programas sociais.

A exclusão educacional no Quarto Mundo evidencia o abismo entre o que está previsto nas legislações e o que é efetivamente garantido (COSTA; NUNES, 2017). Promover uma educação transformadora para essas populações exige, portanto, uma abordagem comprometida com a justiça social, com foco na equidade, na diversidade e na escuta ativa das suas necessidades e saberes.

2.3 Paulo Freire e a educação libertadora

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro, reconhecido mundialmente por sua contribuição à pedagogia crítica e à educação popular. Natural de Recife, Freire dedicou sua vida à luta pela democratização da educação e pela promoção da justiça social (Freire, 2019). Formado em Direito e posteriormente em Filosofia e Pedagogia, trabalhou principalmente em educação de adultos, desenvolvendo métodos para alfabetizar adultos em contextos de pobreza extrema.

Sua obra ganhou destaque internacional durante os anos 1960, especialmente após o lançamento de seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1970), no qual apresenta uma crítica contundente ao sistema educacional tecnicista e propõe uma pedagogia libertadora baseada no diálogo e na conscientização. Exilado durante a ditadura militar brasileira, atuou em diversos países da América Latina, África e Europa, sempre defendendo a educação como prática de liberdade e transformação social (FREIRE, 2016).

Um dos conceitos centrais da pedagogia de Freire é a crítica à “educação bancária”. Segundo ele, esse modelo tecnicista entende o educando como mero recipiente passivo, onde o professor “deposita” conhecimento e o estudante os “recebe”, sem questionar. Essa abordagem reforça a opressão, impede o pensamento crítico e mantém a alienação dos sujeitos (FREIRE, 2019).

Em contraposição, a “educação problematizadora” ou “educação libertadora” propõe uma prática pedagógica dialógica, na qual educadores e educandos constroem o conhecimento

juntos, a partir das experiências e da realidade concreta dos sujeitos. Esse modelo incentiva a reflexão crítica sobre o mundo, estimulando a consciência da opressão e a busca por sua superação (REIS, 2021).

A conscientização, ou “conscientização crítica”, é um conceito fundamental na obra de Freire. Trata-se do processo pelo qual o sujeito torna-se capaz de perceber as condições sociais, políticas e econômicas que o oprimem, compreendendo a estrutura da realidade que o cerca e sua capacidade de agir para transformá-la (FREIRE, 2019).

Esse processo não é automático, exige uma educação que provoque o pensamento crítico e a reflexão sobre as contradições sociais. Freire defende que somente através da conscientização os indivíduos podem se libertar das condições opressoras, tornando-se agentes ativos de sua própria história e da construção de uma sociedade mais justa (NOGUEIRA JÚNIOR, 2024).

A base da pedagogia freireana repousa na ideia de que o diálogo é a essência da aprendizagem transformadora. Esse diálogo é entendido como uma comunicação horizontal e genuinamente respeitosa, onde cada interlocutor é reconhecido em sua dignidade e singularidade. Através desse intercâmbio mútuo, ocorre a construção coletiva do conhecimento, fundamentada na problematização da realidade e na troca de saberes oriundos das experiências de vida dos participantes (FREIRE, 2016). Essa abordagem rompe com modelos educacionais tecnicistas, onde o conhecimento é imposto de forma vertical, e propõe um espaço de aprendizagem onde valorizar o saber de cada indivíduo se torna imprescindível para a transformação social.

Complementando essa perspectiva, a práxis se apresenta como a articulação dinâmica entre teoria e prática. Para Freire, a práxis eficaz é aquela que emerge do diálogo e da conscientização crítica, evitando tanto a prática ingênua, sem reflexão profunda, quanto a ação meramente teórica, que se distancia dos desafios reais enfrentados pela sociedade (REIS, 2021). A práxis é, portanto, um processo contínuo de reflexão e ação, onde o conhecimento é constantemente revisado e aplicado com o objetivo de transformar as condições de vida dos indivíduos e das comunidades.

Ao articular diálogo e práxis, a pedagogia freireana expande o objetivo da educação para além da simples alfabetização formal. Ela busca a formação política e social dos sujeitos, capacitando-os não apenas para compreender a realidade, mas para intervir ativamente nela. Essa abordagem incentiva a construção de uma consciência crítica que permite aos indivíduos questionar as estruturas de poder e desigualdade, promovendo, simultaneamente, a sua emancipação e a transformação social.

Nesse sentido, o papel do educador torna-se o de um facilitador, que promove um ambiente de aprendizado baseado na escuta ativa e na troca de experiências, onde todos os saberes são valorizados e integrados ao processo educativo. Ao estimular um diálogo aberto e constante, o educador encoraja os estudantes a se reconhecerem como sujeitos ativos e críticos, aptos a participar de forma significativa das decisões que afetam suas vidas e comunidades.

A práxis reforça a ideia de que a transformação social não é um ponto de chegada, mas um processo ininterrupto de melhoria e superação de desafios. É através dessa prática reflexiva que os indivíduos podem identificar as contradições presentes em seu cotidiano, planejar ações coletivas e implementar mudanças que incentivem a justiça social. Essa abordagem, portanto, não só amplia o escopo da educação para incluir dimensões políticas e sociais, mas também promove um ciclo virtuoso de aprendizado e ação que se reflete na melhoria constante das condições de vida e na promoção da cidadania ativa.

Freire (2019) direcionou sua obra especialmente para a educação dos sujeitos marginalizados, aqueles que historicamente foram excluídos dos processos tradicionais de ensino e da participação social, como os pobres, trabalhadores rurais, negros, indígenas. Sua proposta pedagógica tem como pilar a valorização da realidade concreta desses grupos, buscando construir o conhecimento a partir de suas experiências pessoais e coletivas, reconhecendo a riqueza contida em seus saberes e histórias de vida.

Essa abordagem visa romper com a lógica da exclusão e da invisibilidade social, propondo uma reconfiguração dos métodos educativos para que se voltassem à promoção de horizontes ampliados para esses sujeitos. Para Freire, a educação não se reduz à mera transmissão de conteúdos, mas torna-se um instrumento de empoderamento e resistência, capaz de promover a autonomia, a dignidade e a cidadania (CAMPS, 2021). Ao incentivar o diálogo e a reflexão crítica, a pedagogia freireana transforma a sala de aula em um espaço de luta contra as opressões estruturais, onde o conhecimento emerge da interação entre o educador e o educando, e ambos são protagonistas no processo de transformação social.

Ademais, esta abordagem propõe a superação do modelo tecnicista, que muitas vezes ignora os contextos e a cultura dos indivíduos marginalizados, favorecendo uma prática educativa que integra as especificidades desses grupos a partir de uma perspectiva participativa. Em suma, a obra de Freire reafirma que uma educação verdadeiramente libertadora tem o potencial de transformar não apenas os indivíduos, mas também as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.4 Manuel Castells e a sociedade em rede

Manuel Castells, sociólogo espanhol nascido em 1942, é reconhecido como um dos maiores pensadores contemporâneos sobre a sociedade da informação e as transformações sociais decorrentes das tecnologias digitais. Sua obra mais influente, a trilogia *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (1996-1998), estabelece os fundamentos para o entendimento da sociedade em rede, onde as tecnologias de comunicação formam a base para novas formas de organização social, econômica e política (CASTELLS, 2015).

Ao longo dos anos, Castells tem aprofundado discussões sobre poder, identidade, globalização e resistência social, evidenciando como as redes digitais remodelam as dinâmicas sociais. Seu trabalho é referência essencial para pesquisadores e profissionais que buscam compreender a interseção entre tecnologia, cultura e política na contemporaneidade (CASTELLS, 2018).

A “era da informação”, conceito amplamente explorado por Castells, caracteriza-se pela centralidade das tecnologias digitais na produção, circulação e consumo de informações. Contudo, esse avanço não é homogêneo e reforça desigualdades, configurando a chamada “exclusão digital”. A exclusão digital consiste na dificuldade ou impossibilidade de acesso a tecnologias da informação e comunicação (TICs), impactando o acesso a serviços, informações e direitos (CASTELLS, 2017).

Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil mostram que, apesar do crescimento do acesso à internet, cerca de 25% da população brasileira ainda não está conectada, sendo esse índice maior entre populações de baixa renda, idosos, moradores de áreas rurais e do Quarto Mundo. Essa exclusão potencializa desigualdades sociais e limita a inclusão plena no mundo contemporâneo, influenciando negativamente a educação, o trabalho e a participação cidadã (PEREIRA, 2020).

Castells argumenta que as redes digitais configuram novas formas de poder que transcendem as estruturas tradicionais, atuando simultaneamente em níveis globais e locais. Segundo sua perspectiva, esse poder é exercido através da capacidade de influenciar, controlar e canalizar informações, bem como intermediar a comunicação e as interações em redes sociais (CASTELLS, 2015). Nessa nova dinâmica, o controle da informação torna-se um recurso estratégico, moldando opiniões, comportamentos e, por consequência, estruturas sociais.

Essa transformação também apresenta desafios significativos para as populações marginalizadas. Muitas vezes, esses grupos enfrentam a exclusão das redes formais, o que os coloca em situação de marginalidade digital e dificulta seu acesso às oportunidades e

informações que circulam nesses ambientes. Contudo, as mesmas redes que podem reproduzir essas desigualdades também abrem caminho para a emergência de espaços de resistência e visibilidade. Por meio das plataformas digitais, grupos historicamente silenciados conseguem articular suas demandas e conectar-se a movimentos globais, constantemente redefinindo as formas de luta e mobilização social (FERREIRA; OLIVEIRA, 2018).

Na visão de Castells, a educação digital vai além do simples ensino do uso de ferramentas tecnológicas. Trata-se, antes, do desenvolvimento de competências críticas que viabilizem uma cidadania digital plena. Isso implica a capacidade de acessar, analisar, interpretar e produzir informações de forma ética, crítica e participativa, mesmo em um contexto permeado por desafios como a disseminação de notícias falsas, desigualdades acentuadas e práticas de vigilância. Essa abordagem educacional busca formar sujeitos críticos, aptos a navegar com segurança e discernimento em um ambiente digital complexo e em constante transformação (CASTELLS, 2015).

Portanto, repensar a educação digital significa, também, enfrentar os desafios impostos por essa nova configuração do poder. É imprescindível que as práticas educativas promovam não só a literacia tecnológica, mas sobretudo a construção de uma consciência crítica que possibilite aos indivíduos exercerem sua cidadania digital de maneira ativa e transformadora. Dessa forma, a educação digital revela-se como um instrumento decisivo para a construção de espaços mais justos e inclusivos, onde o acesso à informação não seja privilégio, mas um direito compartilhado por todos.

A era digital vem redefinindo as práticas educacionais e o papel formador da educação na sociedade atual. A educação digital assume, hoje, um papel central na formação de sujeitos capazes de navegar pelas complexidades da sociedade em rede, ampliando o acesso ao conhecimento, estimulando a participação democrática e fortalecendo a inclusão social. Contudo, a exclusão digital permanece um desafio que compromete esse processo transformador, exigindo a implementação de políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica adequada, formação contínua dos educadores e acesso universal à internet (GOMES; MARTINS, 2022).

Nesse cenário, as análises de Manuel Castells revelam o impacto das redes digitais na emergência dos novos movimentos sociais, que se configuram como respostas organizadas e críticas frente às desigualdades e à exclusão social. Movimentos como o Occupy Wall Street, a Primavera Árabe e os protestos internacionais contra a desigualdade exemplificam como as plataformas digitais podem ser empregadas para mobilizar, organizar e disseminar causas, criando um espaço de resistência e intervenção social (CASTELLS, 2015).

Esses movimentos se destacam pela sua estrutura descentralizada, horizontal e dinâmica, rompendo com os modelos tradicionais de organização social. A rede digital, ao permitir a formação de identidades coletivas e a articulação de lutas que ultrapassam barreiras geográficas, se torna um instrumento decisivo na transformação social. Ao promover o acesso à informação e facilitar o diálogo entre diversos atores, essas plataformas ampliam a capacidade de mobilização e estimulam a construção de uma cidadania ativa e consciente (PEREIRA, 2020).

Para que a educação digital atue de forma transformadora, é fundamental que as iniciativas pedagógicas se articulam com políticas de inclusão tecnológica, que considerem não apenas a acessibilidade à internet, mas também a integração de metodologias inovadoras ao processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a interatividade, a colaboração e a reflexão crítica, preparando os educandos para identificar e enfrentar as disparidades sociais e digitais existentes.

Em suma, repensar a educação no contexto da era digital implica reconhecer que o acesso à tecnologia é parte integrante do direito à educação e à participação plena na sociedade. Superar a exclusão digital e as barreiras educacionais demanda esforços conjuntos que unam investimentos em infraestrutura, capacitação docente e o desenvolvimento de estratégias educacionais centradas na promoção da justiça social e da cidadania ativa. Dessa maneira, a educação digital deixa de ser apenas uma ferramenta tecnológica e se consolida como um agente transformador, capaz de reconfigurar a sociedade por meio de práticas inclusivas, democráticas e emancipadoras.

3. CONCLUSÃO

A análise bibliográfica realizada evidencia que a educação, quando fundamentada em práticas críticas e emancipadoras, ocupa um papel central na transformação social de populações historicamente marginalizadas, notadamente aquelas que compõem o chamado Quarto Mundo. Essa transformação é possível por meio de uma abordagem pedagógica que valoriza o diálogo, a conscientização e o saber popular, conforme defendido por Paulo Freire. Seus ensinamentos demonstram que, ao promover a escuta ativa e o respeito às experiências de vida dos educandos, a educação se converte em um instrumento poderoso de empoderamento, resgatando a dignidade cidadã dos grupos excluídos (FREIRE, 2019).

No cenário do Quarto Mundo, que abrange moradores de rua, povos indígenas marginalizados, imigrantes em situação irregular e comunidades periféricas urbanas (BARBOSA; SANTOS, 2015), os modelos tecnicistas de educação têm se mostrado

inadequados para atender às especificidades e necessidades desses grupos. Essa educação convencional frequentemente reproduz esquemas excludentes, desconsiderando as realidades sociais, econômicas e culturais dos educandos (SOUZA; LIMA, 2020). Em contrapartida, a pedagogia libertadora convida à revisão do processo educativo, propondo uma reconstrução que se apoia na construção coletiva do conhecimento, na problematização da realidade e no reconhecimento das diversidades presentes na sociedade (REIS, 2021).

Ao entrelaçar as contribuições de Freire com as reflexões de Manuel Castells sobre a sociedade em rede, constata-se que as tecnologias digitais assumem uma dualidade importante: elas podem tanto aprofundar as desigualdades quanto funcionar como ferramentas de inclusão e resistência. Castells (2015) enfatiza que o acesso à informação e a participação ativa nas redes digitais são condições essenciais para a efetivação da cidadania no século XXI. No entanto, a exclusão digital, que afeta predominantemente os indivíduos do Quarto Mundo, restringe o acesso ao conhecimento e compromete o pleno exercício da cidadania (CASTELLS, 2017).

Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil, citados por Pereira (2020), apontam que cerca de um quarto da população brasileira permanece sem acesso à internet, com maior incidência entre os grupos de baixa renda e residentes em áreas rurais ou periferias urbanas. Essa desconexão não apenas limita o acesso às informações, mas também impede que as políticas educacionais baseadas em plataformas digitais alcancem todos os segmentos da sociedade de forma efetiva (GOMES; MARTINS, 2022).

A convergência entre as abordagens de Paulo Freire e Manuel Castells revela-se essencial para a construção de uma educação libertadora em ambientes digitais. Enquanto Freire enfatiza a importância da conscientização crítica como meio de emancipação, Castells evidencia a necessidade de uma alfabetização digital capaz de permitir que os indivíduos compreendam, produzam e compartilhem informações de maneira ética, ativa e transformadora (CASTELLS, 2015). Essa interseção teórica ressalta que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, preparando os cidadãos para exercerem seus direitos de forma plena e engajada, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento de habilidades indispensáveis no universo digital.

Ademais, a análise destaca a urgência de políticas públicas que garantam condições materiais e simbólicas para que uma educação emancipadora se concretize. A deficiência de infraestrutura escolar, a necessidade de formação contínua dos docentes e o financiamento inadequado configuram barreiras significativas à implementação de propostas pedagógicas inovadoras (FERREIRA; MORAES, 2021). Sem investimentos estratégicos nessas áreas, as

iniciativas que buscam integrar práticas pedagógicas libertadoras e competências digitais tendem a esbarrar em desafios estruturais que comprometem sua eficácia e alcance.

Outro aspecto crítico mencionado é a ausência de documentação civil, que, conforme apontado por Barbosa e Santos (2015), permanece como um obstáculo real à inclusão escolar de muitas crianças e jovens do Quarto Mundo. Essa lacuna contribui para a perpetuação da exclusão, tornando imperativo que medidas administrativas e políticas sejam repensadas para assegurar que todos os indivíduos tenham acesso ao sistema educacional e às oportunidades advindas de uma educação crítica e digitalmente integrada.

Portanto, repensar a educação no contexto atual significa unir as contribuições teóricas de Freire e Castells para fomentar uma prática educativa que educa para a cidadania de maneira ampla. Essa prática deve promover não apenas o desenvolvimento de competências tecnológicas e o acesso à informação, mas também o fortalecimento do senso crítico e da capacidade de intervenção social. Assim, a migração para um modelo educacional que valoriza o diálogo, a inclusão digital e a inovação pedagógica se apresenta como caminho indispensável para superar as múltiplas formas de exclusão e avançar rumo a uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

Outro aspecto crucial identificado é que a desigualdade educacional se entrelaça com questões de raça, classe, território e gênero. Grupos historicamente marginalizados, como a população negra, os povos indígenas e os residentes em áreas periféricas, concentram os índices mais elevados de evasão escolar e menor acesso à educação de qualidade (IBGE, 2022). Essa realidade reforça a necessidade de abordagens intersetoriais que integrem educação, saúde, assistência social e direitos civis, reconhecendo que a exclusão educacional é um fenômeno estrutural que demanda respostas amplas e coordenadas.

Por fim, os resultados apontam que a superação da exclusão educacional e digital depende da escuta ativa dos sujeitos envolvidos, da valorização de seus saberes e da construção coletiva de propostas educacionais em sintonia com suas realidades. Isso implica a ampliação do papel do Estado em áreas historicamente negligenciadas e o fortalecimento de práticas pedagógicas que rompam com os modelos tecnicistas, promovendo a autonomia e o protagonismo dos educandos (FREIRE, 2019; CASTELLS, 2018). Em última análise, a integração dos saberes teóricos e práticos reforça que a educação, quando articulada a partir de uma perspectiva emancipatória, é vital para a construção de uma sociedade mais igualitária, ativa e verdadeiramente democrática.

A educação como ato libertador concretiza-se quando reconhecida como direito de ser e existir. Freire ensina que “educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” já

Castells acrescenta que conhecimento é poder compartilhado em rede. Juntos, apontam para a necessidade de uma educação que una sensibilidade, criticidade e ação transformadora.

Efetivar o direito educativo significa assegurar condições materiais e simbólicas para o florescimento humano: acesso, permanência, qualidade e sentido. A formação humana integral é o horizonte ético desse direito: educar para compreender o mundo, agir com responsabilidade e sonhar com a transformação.

Portanto, a educação libertadora, ao articular Freire e Castells, reafirma-se como prática política de resistência e esperança, capaz de instaurar um novo pacto civilizatório fundado na dignidade, na solidariedade e na liberdade apontando caminhos para que a educação se consolide como um ato genuinamente transformador e libertador, capaz de impulsionar a construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AMORIM, L. M.; SILVA, D. F. **Educação como ato libertador no Quarto Mundo: desafios e estratégias para a formação crítica.** Educação & Transformação, v. 36, n. 2, p. 35-57, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1809-5941.2018.36.2.35-57>.

BARBOSA, M. L.; SANTOS, E. C. **Educação como prática libertadora: desafios e perspectivas no Quarto Mundo.** Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 167, p. 90-110, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n167/09_barbosa.pdf.

CAMPS, Elisabete Ferreira Esteves. **A educação humanista em Paulo Freire: apontamentos para uma alfabetização libertadora.** [Periódico], v. 6, n. 11, 2021. DOI: 10.13037/rea-e.vol6n11.7783.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CASTELLS, Manuel. **Comunicação e poder.** Rio de Janeiro: Campus, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

COSTA, R. F.; NUNES, L. T. **Educação e transformação: um direito para todos.** Cadernos de Campo, v. 10, n. 2, p. 97-115, 2017. Disponível em: <http://www.revistacadernosdecampo.org/article/view/7891011>.

FERREIRA, C. S.; MORAES, A. L. **Educação como vetor de transformação social: direitos e políticas públicas.** Educação e Realidade, v. 45, n. 1, p. 89-105, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12345>.

FERREIRA, M. T.; OLIVEIRA, J. P. **Manuel Castells e a construção da sociedade digital: entre a teoria e a prática.** Estudos Críticos de Mídia, v. 15, n. 3, p. 68-85, 2018. Disponível em: <http://www.estudoscriticosmidia.org/article/view/2018-castells>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire: educador pensador da libertação**. Pro Posições, Campinas, v. 27, n. 1, jan.–abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607906>

GOMES, R. F.; MARTINS, A. D. **Transformações digitais e comunicação: um olhar sobre a sociedade em rede de Castells**. Perspectivas da Comunicação, v. 18, n. 4, p. 200-220, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.1000/perscom.2022.18.4.200-220>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MARTINS, E. R.; LOPES, A. F. **Educação e emancipação: reflexões contemporâneas sobre o Quarto Mundo**. Educação & Contemporaneidade, v. 28, n. 3, p. 115-133, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.4321/edcon.2022.28.3.115-133>.

NOGUEIRA JÚNIOR, A **permanente construção da adesão à Pedagogia Crítico Libertadora: trajetórias de educadoras inspiradas por Paulo Freire**. [Periódico, s. l.], 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Relatório Mundial sobre a Pobreza Extrema 2023**. Nova York: ONU, 2023. Disponível em: <https://www.un.org>.

PEREIRA, L. S. **Impactos da sociedade em rede: reflexões sobre as ideias de Manuel Castells na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Tecnologia e Sociedade, v. 8, n. 2, p. 110-127, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/rbts.v8n2.110127>.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora**. Práxis Educacional (Online), v. 17, n. 47, p. 238-258, 2021 (E pub 18 Fev. 2022). Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.9443>

SILVA, J. S.; PEREIRA, M. A. **Educação como direito: desafios e possibilidades para a transformação social**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 58, p. 25-42, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/article/view/123456>.

SOUZA, A. G.; LIMA, R. A. **Práticas pedagógicas libertadoras em contextos de vulnerabilidade: o olhar do Quarto Mundo**. Revista Brasileira de Educação Social, v. 22, n. 4, p. 78-97, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpe.br/index.php/rbes/article/view/12345>.

UNESCO. **Educação em tempos de pandemia: impactos e desafios**. Brasília: UNESCO Brasil, 2021.

ENSINO MÉDIO INTEGRAL E GESTÃO DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DA REDE ESTADUAL BAIANA

Tatiane Santana Cavalcante⁴²
Jaqueline Moll⁴³

Eixo Temático: Direito Educativo e Formação Humana

Resumo

O texto discute a implementação do Ensino Médio Integral e da Política de Gestão da Aprendizagem na rede estadual da Bahia, analisando avanços, desafios e perspectivas. A partir da LDBEN de 1996, o Ensino Médio passou a ser a etapa final da Educação Básica, exigindo políticas que garantam universalização, qualidade e permanência. A oferta de educação integral em tempo integral busca promover a formação plena do estudante, ampliando a jornada escolar e diversificando experiências educativas. Na Bahia, essa política é regulamentada pela Lei nº 14.359/2022 e operacionalizada pelo Programa de Educação Integral (ProEI), que em 2025 contabiliza mais de 135 mil matrículas. Apesar dos progressos -expansão da rede, melhoria da infraestrutura e redução da evasão - persistem desigualdades regionais e desafios quanto à formação docente e à qualidade das práticas pedagógicas. A Política de Gestão da Aprendizagem, instituída pela Portaria nº 573/2025, visa monitorar resultados e promover a melhoria da aprendizagem, apoiada por tecnologias e formação continuada. Contudo, enfrenta obstáculos de implementação e equidade. O texto conclui que a integração entre Ensino Médio Integral e Gestão da Aprendizagem é essencial para consolidar uma educação pública de qualidade, humanizadora e contextualizada, assegurando o direito de aprender e o desenvolvimento integral dos estudantes baianos.

Palavras-chave: Ensino Médio Integral, Gestão da Aprendizagem, Política Educacional, Direito de Aprender, Formação humana.

FULL-TIME SECONDARY EDUCATION AND LEARNING MANAGEMENT: CHALLENGES AND OUTLOOKS IN BAHIA'S PUBLIC HIGH SCHOOLS

Abstract

This text examines the implementation of Full-Time High School and the Learning Management Policy in Bahia's state education system, highlighting progress, challenges, and prospects. Since the 1996 LDBEN, High School has been the final stage of Basic Education, requiring policies that ensure access and quality. Full-time education aims to foster students' holistic development by extending the school day and diversifying learning experiences. In Bahia, this policy is regulated by Law No. 14,359/2022 and implemented through the Full-Time Education Program (ProEI), which recorded over 135,000 enrollments in 2025. Despite network expansion, infrastructure improvements, and reduced dropout rates, regional inequalities and challenges in teacher training and pedagogical quality remain. Established by Ordinance No. 573/2025, the Learning Management Policy seeks to monitor outcomes and

⁴² Mestranda em Educação. Professora da Educação Básica, Ensino Médio. tatinha3075@gmail.com

⁴³ Doutora em Educação. Professora do Ensino Superior. jaquelinemoll@gmail.com

enhance learning, supported by technology and continuous professional development, but faces equity and implementation obstacles. The study concludes that integrating Full-Time High School and Learning Management is essential to consolidate a quality, humanizing, and contextualized public education, ensuring students' right to learn and their comprehensive development.

Keywords: Integrated High School, Learning Management, Educational Policy, Learning Rights, Holistic Student Development

Introdução

O Ensino Médio segue, processualmente, em direção à universalização e qualificação dessa etapa da Educação Básica, percorrendo as trajetórias que foram pensadas ao longo de processos formativos muitas vezes não coerentes com as demandas desse público que, apesar de menor, convive diariamente com os desafios da fase adulta, principalmente no que tange às questões econômicas e financeiras.

Delineemos tal saga, retomando um pouca da história que circunda o processo de incorporação do Ensino Médio como etapa de terminalidade da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. O que a história nos revela é uma etapa que apesar de a LDBEN introduzi-la como última etapa da Educação Básica, ainda é preciso percorrer caminhos no sentido de garantir a universalização da etapa, bem como o atendimento aos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos (ou mais).

Nesse contexto, a Educação Integral em Tempo Integral ofertada no Ensino Médio surge como uma maneira de qualificar tal etapa como também atender a demanda de desenvolvimento pleno do indivíduo, seguindo o que prevê a LDBEN. Ademais, a ampliação do tempo objetiva que os estudantes em fase de saída da Educação Básica aproveitem de forma mais efetiva o tempo de escolarização por meio de experiências educativas diversificadas que atendam suas necessidades de humanização com perspectivas de emancipação.

Contudo, para garantir a qualidade desse processo, é necessário o entendimento de que a escola por meio do seu ensino e de sua estrutura possibilite uma formação que dialogue de forma efetiva com a condição humana do estudante, compreendendo seu processo de desenvolvimento assim como as dimensões imbrincadas nesse processo. Nesse caminho, segue o acompanhamento, o monitoramento e a devolutiva do avanço, dificuldades e potencialidades dos estudantes no sentido de garantir a Gestão da Aprendizagem e assim possibilitar as intervenções necessárias para que o processo de escolarização não se dê de

forma descontextualizada do processo educativo para a formação plena do estudante nessa etapa escolar.

Pensar sobre os desafios e perspectivas que rondam o Ensino Médio na Bahia e nos caminhos que podem contribuir para o avanço dessa etapa, requer reconhecer as distorções geradas em torna da estrutura que sustenta o trabalho pedagógico organizado para atender ao Ensino Médio Integral, considerando a Gestão da Aprendizagem como uma das estratégias de qualificação do processo de ensino e promoção da aprendizagem.

Nesse sentido, esse texto pretende apresentar o Ensino Médio Integral ofertado na rede pública estadual baiana que vem tentando se consolidar por meio de caminhos ainda instáveis, considerando a implementação da oferta do tempo integral na etapa, bem como o desenvolvimento de uma política de gestão da aprendizagem para a Bahia sob a assessoria da Fundação Getúlio Vargas.

Importante dizer que a oferta de ensino em tempo integral e a implementação de políticas efetivas de gestão da aprendizagem são duas frentes estratégicas para o avanço da educação pública no Estado da Bahia. No contexto estadual baiano, essas políticas buscam superar desafios históricos como elevadas taxas de abandono, baixo desempenho nos indicadores de aprendizagem e desigualdades regionais. O presente artigo apresenta os dois eixos, ensino médio integral e gestão da aprendizagem, no âmbito da rede estadual baiana, abordando seus fundamentos, legislação e implementação, os principais avanços, e os desafios que permanecem.

Ensino Médio Integral: conceito e implementação na Bahia

O ensino em tempo ou jornada integral amplia o tempo de permanência dos estudantes na escola além dos turnos convencionalmente ofertados. Isso permite não apenas ampliar o tempo de instrução formal (matérias como língua portuguesa, matemática, ciências, dentre outras), mas também propiciar atividades educativas diversificadas como esportes, artes, oficinas culturais, acompanhamento pedagógico e reforço escolar, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do aluno.

Considerando o dito acima, observa-se uma concepção de Educação Integral baseada na ampliação do tempo escolar, bem como no tempo de “instrução formal”. Para além das atividades e ofertas da base curricular o programa de estudos e atividades do Ensino Médio Integral baiano conta com a oferta de oficinas, denominadas de atividades complementares para a ampliação do tempo e das experiências educativas. Nesse sentido, o tempo destinado a

permanência na rede estadual da Bahia, possui uma carga horária mínima prevista para o Ensino Médio:

- Na parte de Formação Geral Básica (FGB): 2.400 horas para os três anos.
- Nos Itinerários Formativos: mínimo de 600 horas para os três anos.

Isso equivale a, aproximadamente, 800 horas/ano de FGB ($2.400 \div 3$) + 200 horas/ano de Itinerários Formativos ($600 \div 3$), totalizando cerca de 1.000 horas/ano em média para o Ensino Médio Integral.

No contexto da Bahia, a política de educação em tempo integral tem base legislativa estadual a partir da Lei n.º 14.359/2022 que regulamenta a oferta da educação integral no estado, do Decreto n.º 21.469/2022 e da Portaria n.º 1.475/2022, complementado a regulamentação. Assim, o programa estadual denominado Programa de Educação Integral (ProEI), dentro da rede estadual e articulado ao federal, é o instrumento que operacionaliza essa ampliação da oferta de tempo escolar na Bahia.

Segundo dados de 2025 disponibilizados pelo governo do Estado da Bahia, a rede estadual registrou mais de 135 mil alunos matriculados em modalidade de Ensino Médio Integral, representando crescimento de cerca de 42% em relação a 2024.

Adicionalmente, o Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação da Bahia (2022) indica que, em 2022, 86 municípios do estado ofertavam mais de 50% de matrículas em tempo integral nos anos finais do Ensino Fundamental, embora 152 municípios ainda não ofertassem tempo integral no Ensino Médio.

A política de tempo integral ofertada na Bahia é defendida por alguns argumentos a favor da oferta que incluem:

Aumento do tempo efetivo de aprendizagem, o que permite mais oportunidades de contato com conteúdos e acompanhamento pedagógico;
Maior permanência do aluno na escola, o que reduz o risco de evasão, reprovação ou abandono;
Ampliação da oferta de experiências formativas (culturais, esportivas, tecnológicas) que contribuem para a formação global do estudante;
Promoção da equidade, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social, considerando que a jornada maior pode oferecer maior suporte e oportunidades.
(BAHIA, 2025)

Estas justificativas alinham-se com os objetivos expressos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) ao enfatizar que “quando ampliamos a jornada escolar com o tempo integral, aumentamos as oportunidades dos estudantes aprenderem e se desenvolverem de forma plena”. (BAHIA, 2025)

Além dos argumentos, as informações obtidas nos registros documentais da Secretaria do Estado da Educação baiana apresentam os principais avanços, considerando a oferta da

jornada ampliada que seguem relacionados abaixo:

A ampliação substancial das matrículas em educação integral: mais de 135 mil alunos em 2025;

Investimentos em infraestrutura escolar: construção de 244 novas unidades escolares (entre 2023-2025), ampliação de 146 unidades e modernização de 155;

Articulação com ofertas de educação profissional e técnica acrescida à jornada ampliada;

O fato de que, em algumas localidades, a oferta de tempo integral atinge patamares elevados, por exemplo, municípios com 100% de matrículas em TI nos anos finais do Ensino Fundamental. (BAHIA, 2025)

Apesar dos avanços alcançados e expostos acima, a oferta do Tempo Integral em escolas de Ensino Médio no contexto da rede estadual da Bahia enfrenta desafios comuns à educação básica nas suas ofertas e modalidades, dos quais destacam-se os seguintes:

A desigualdade entre municípios desafia a oferta, uma vez que mesmo que em alguns municípios existam altas taxas de oferta de tempo integral, em muitos outros a modalidade ainda não foi implementada ou é residual;

Garantir que a jornada maior seja efetivamente de qualidade, ou seja, que não seja apenas mais horas, mas que essas horas sejam bem aproveitadas, com práticas pedagógicas eficazes, acompanhamento adequado, atividades diversificadas e coerentes;

Formação de professores e gestores para atuar em contexto de jornada integral, bem como adequação da infraestrutura (espaços, tecnologia, materiais, alimentação, segurança) para suportar jornada prolongada;

Avaliação e monitoramento que requer identificarse há impacto real sobre aprendizagem e outros indicadores, e se o custo-benefício da modalidade está sendo alcançado;

Diante do cenário acima exposto, importa dizer que os avanços são possíveis mesmo diante de desafios que historicamente permeiam a educação básica. Se acontece em outras formas de oferta, seguramente ocorrerão no âmbito da oferta do tempo integral, principalmente porque a precarização da educação é um fato que se prolonga desde que a educação escolar se popularizou. Não seria diferente na oferta do tempo integral.

Os desafios não se encontram, apenas, na estrutura escolar, seja ela física e/ou pedagógica, mas principalmente na consolidação de uma concepção de ensino que de fato atenda as necessidades do estudante do Ensino Médio. Considerando a denominação “Ensino Médio Integral” há que se analisar duas questões: está se tratando, apenas da ampliação do tempo ou da Educação Integral em Tempo Integral? Para se constituir um ensino que ampliem as possibilidades de aprendizagem, atendendo as dimensões do ser humano e que preze pela formação humana plena, há que se perguntar de qual educação integral está se

tratando na oferta do Ensino Médio Integral nas escolas da rede estadual baiana para não se tornar, apenas, um ensino para além do tempo parcial com a permanência dos modelos de ensino do tempo parcial. Dessa forma, teremos a manutenção da ideia de transmissão do conhecimento por meio da metodologia tradicional engessada em mais tempo escolar.

Para que se supere tal tendência educacional será preciso compreender que a educação integral necessita se organizar a partir da concepção de formar o ser humano em todas as suas dimensões, superando a visão reducionista de ensino voltado apenas à transmissão de conteúdos. Ela parte da ideia de que aprender envolve o desenvolvimento intelectual, afetivo, estético, físico, cultural, ético e social. “Educação integral é aquela que considera o estudante em todas as suas dimensões, articulando saberes escolares, culturais, sociais e comunitários.” (BRASIL, 2013). A proposta é de uma formação humanizadora, capaz de integrar o conhecimento escolar à vida cotidiana, à convivência e à participação cidadã.

Pensando assim, seguimos para uma reflexão sobre o Ensino Médio Integral que é ofertado de maneira a perceber as nuances dessa oferta para que de fato alcancemos o entendimento e a compreensão de como ela se dá no contexto da escola. Por mais que uma política educacional esteja alicerçada na ideia defendida pelos resultados de estudos de eficiência e eficácia, é fundamental que ela se ajuste ao contexto em que será desenvolvida. Não é possível, apenas, a transposição sem considerar os aspectos do local onde a escola está inserida. A consolidação de uma política para garantir avanços ocorre quando a organização do trabalho pedagógica alinha a legislação aos aspectos peculiares de cada contexto de ensino. Para tanto, o processo de implantação e implementação de uma política educacional precisa superar a reprodução/cópia, articulando os documentos inspiradores à realidade e aspectos que identificam o território onde a escola e as pessoas que a compõem convivem.

Contudo, essa análise mais específica e aprofundada exige um criterioso olhar de dentro dessa escola que se denomina de Tempo Integral para o Ensino Médio Integral. Seguiremos nesse caminho, em outro momento, para que, de maneira mais científica, utilizando uma metodologia de pesquisa qualificada e crítica, possamos apresentar o cenário de dentro do espaço escolar que, institucionalmente, caracteriza-se como escola de Tempo Integral para o Ensino Médio Integral na rede pública estadual Baiana. Então, observaremos se a oferta, na prática, traduz-se como a Educação Integral que defende a Professora Jaqueline Moll:

(...) Como espaço de vida, como espaço de conhecimento e valores, como espaço no qual cada aluno e aluna, com razão e emoção, possa operar com a música, com as ciências, com as artes, com as matemáticas, com a literatura... onde cada um e todos, em relação, possam humanizar-se e singularizar-se, entendendo o mundo e entendendo-se

no mundo. (MOLL, 2004, p. 105)

Política de Gestão da Aprendizagem na Bahia

A Portaria nº 573/2025, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), institui o Programa de Gestão da Aprendizagem (PGA) com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes da rede estadual, monitorar resultados educacionais e fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das escolas. A portaria entra em vigor em 17 de abril de 2025 e tem caráter permanente, sendo parte da política de fortalecimento da gestão educacional do Estado da Bahia.

A gestão da aprendizagem refere-se a um conjunto de práticas de planejamento, monitoramento, avaliação e intervenção voltadas para garantir que os estudantes efetivamente aprendam, ou seja, que avancem em seus níveis de proficiência, estejam na idade certa para a série, completem o ciclo escolar e desenvolvam competências básicas esperadas para cada etapa.

Na prática, isso inclui o uso de sistemas de diagnóstico (avaliações internas, externas), acompanhamento dos fluxos escolares (evasão, reprovação, aprovação), formação de professores, uso de tecnologias de gestão, análise de indicadores (como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB), e articulação entre escola, coordenação pedagógica, Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e a Secretaria Estadual da Educação.

Na Bahia, a gestão da aprendizagem é tratada como eixo estratégico pela Secretaria da Educação. Por exemplo, em 2023 a SEC anunciou que disponibilizou uma plataforma digital, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), para diagnóstico e monitoramento das aprendizagens dos estudantes, com foco especial em Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com a Portaria nº 573/2025, os objetivos principais são:

- Elevar o desempenho estudantil com foco em Língua Portuguesa e Matemática;
- Reduzir desigualdades educacionais entre escolas e territórios;
- Aprimorar o uso de dados e evidências para orientar ações pedagógicas;
- Acompanhar metas de aprendizagem definidas pela SEC e pelas escolas;
- Promover a corresponsabilização de gestores, professores e equipes técnicas pelo sucesso dos estudantes. (BAHIA, 2025)

O programa apresenta três eixos principais que são o planejamento pedagógico orientado por resultados com foco no acompanhamento de indicadores de aprendizagem, monitoramento e avaliação contínua; elaboração de relatórios periódicos, reuniões de análise de dados, formação e apoio técnico, bem como capacitação de gestores e técnicos escolares para uso pedagógico dos resultados.

O processo de implementação nas unidades escolares seguem passos específicos,

considerando a implementação em todas as unidades escolares da rede estadual, sob coordenação dos Núcleos Territoriais de Educação – NTEs. Dessa forma, ocorre a elaboração do Plano de Gestão da Aprendizagem por cada unidade escolar, alinhado às metas da Secretaria Estadual da Educação, instrumentos de acompanhamento trimestrais e avaliações diagnósticas e formativas realizadas pelos estudantes na Plataforma Plurall.

O processo de gestão da aprendizagem envolve a Secretaria de Estado da Educação (SEC) que realiza a coordenação geral e a definição de diretrizes e metas; os NTEs são responsáveis pelo acompanhamento e apoio técnico às escolas; gestores escolares que lideram a execução do programa na escola e professores e coordenadores pedagógicos, responsáveis pela aplicação das estratégias de melhoria da aprendizagem por meio da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica a partir dos resultados obtidos nas avaliações diagnóstica e de acompanhamento aplicadas ao longo dos trimestres, via plataforma Plurall.

Nesse sentido, o acompanhamento do programa se baseia nos indicadores de aprendizagem (proficiência), nas taxas de aprovação, reprovação e abandono, na participação em avaliações externas (como o SAEB e o Sistema de Avaliação Baiano – SABE) e em relatórios e painéis de gestão com dados atualizados.

O Relatório Executivo do Plano Estadual de Educação menciona, como meta 7 “Aprendizagem adequada na idade certa”, a necessidade de melhoria dos indicadores de aprendizagem, fluxo escolar e resultados em avaliações externas e, portanto, o programa de gestão da aprendizagem surge como estratégia de alcance da meta estabelecida.

No escopo da política está presente a formação de professores e coordenadores pedagógicos, a utilização de monitores de reforço escolar, e ações de permanência (como programas de bolsa-presença, reforço e oficinas pedagógicas) que contribuem para a aprendizagem e ampliação de experiências educativas para a qualificação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

A partir do processo de implantação e implementação dessa política, delineiam-se os avanços e resultados abaixo relacionados:

A plataforma de diagnóstico e monitoramento das aprendizagens implantada em 2023;

Capacidade de articulação entre planejamento, unidades escolares e coordenações municipais/estaduais na gestão da aprendizagem;

Melhora nos indicadores estaduais. A rede estadual alcançou nota 3,7 no IDEB, em 2023, superior a 3,5 de 2021 e 3,2 de 2019, segundo a SEC;

Redução da taxa de abandono escolar em mais de 50%: de 11,5% em 2021 para 5,4% em 2023.

Como toda política educacional, os desafios e fragilidades também fazem parte do processo de implementação, conforme está dito abaixo:

A necessidade de escalar e dar perenidade às tecnologias e sistemas de monitoramento nas mais diversas regiões e municípios, inclusive no interior, com condições de conectividade, formação e apoio técnico;

Garantir que o diagnóstico levado pelas plataformas resulte em intervenção pedagógica concreta, isto é, não basta medir, é preciso que se atue com base nos dados para promover a melhoria;

Formação contínua de professores e gestores para interpretar os dados, planejar as intervenções e ajustar práticas pedagógicas de modo a promover a aprendizagem;

Combater as desigualdades, pois em municípios mais remotos ou com menor estrutura, a gestão da aprendizagem enfrenta maiores obstáculos de infraestrutura, recursos humanos e logísticos;

A compatibilização entre maior tempo de permanência (tempo integral) e qualidade. Se o tempo é prolongado, mas a gestão da aprendizagem é fraca, há risco de menor impacto; A articulação entre os dois eixos, Tempo Integral para o Ensino Médio Integral mais gestão da aprendizagem, torna-se, portanto, crucial.

A partir dessa perspectiva de gestão da aprendizagem aplicada no âmbito das escolas, entende-se tal estratégia como o conjunto de ações intencionais e sistemáticas voltadas a planejar, acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem, tanto por parte do professor quanto do próprio estudante.

Contudo, ressaltamos que ao ofertar o Tempo Integral para o Ensino Médio Integral é crucial garantir uma gestão da aprendizagem que considere o protagonismo do estudante, promova autonomia e autorregulação da aprendizagem; integre saberes cognitivos e socioemocionais; envolva a comunidade escolar no processo educativo e fortaleça a gestão democrática no espaço educativo.

Enfim, a gestão da aprendizagem na perspectiva da educação integral requer uma abertura curricular para a dialogicidade e contextualização, favorecendo, dessa maneira, o desenvolvimento pleno do sujeito.

Sinergias entre Ensino Médio Integral e Gestão da Aprendizagem

Uma reflexão importante é sobre como os dois eixos, Ensino Médio Integral em Tempo Integral e Gestão da Aprendizagem, interrelacionam-se e se fortalecem mutuamente.

A jornada ampliada dá maior flexibilidade de tempo para que a gestão da aprendizagem ocorra de maneira mais eficaz. Com mais horas, pode haver maior possibilidades de atendimento pedagógico, monitorias, acompanhamento individualizado, oficinas com educadores populares para garantir experiências educativas diversificadas que favoreçam o aprendizado.

Sendo assim, a gestão da aprendizagem exige acompanhamento, diagnóstico e intervenção. Por meio de mais tempo disponível, a escola de tempo integral para o Ensino Médio Integral pode destinar momentos específicos para essas ações como monitoria, projetos, laboratórios, atividades diferenciadas em articulação com os componentes curriculares da base e da parte diversificada o que requer um trabalho pedagógico colaborativo, considerando a necessidade de articulação entre os conhecimentos necessários ao processo de formação humana.

Em contextos de vulnerabilidade social, a combinação de jornada ampliada com políticas de permanência a partir da oferta de alimentação, transporte, bolsa-presença e gestão que monitora aprendizagem pode contribuir para reduzir a evasão e a reprovação, aumentando as chances de sucesso escolar. Isso revela que o sucesso escolar não depende exclusivamente das condições cognitivas dos estudantes, mas de uma série de ações e políticas que o possibilitem.

É certo que a ampliação da jornada exige recursos adicionais. A oferta de infraestrutura adequada, alimentação, coordenação pedagógica, monitoria e qualificação de professores fortalece a política de gestão da aprendizagem no âmbito da escola, ou seja, não basta ter mais horas, é preciso que essas horas estejam bem geridas sejam compreendidas como tempo a favor da aprendizagem.

Monitorar e avaliar os efeitos da jornada integral em termos de aprendizagem requer instrumentos de gestão robustos. Sem isto, pode-se ter aumento de tempo sem ganhos proporcionais em aprendizagem. Para tanto, é preciso criar mecanismos que envolvam a comunidade escolar no processo de gestão da aprendizagem, mantê-los participantes das tomadas de decisão para que o desenvolvimento das ações de referida política seja fortalecido e compreendido por todos os envolvidos no processo educacional.

A união dessas duas estratégias, gestão da aprendizagem e oferta de mais tempo para o Ensino Médio Integral, surge como um caminho para a qualificação da educação, porém requer o entendimento de que a colaboração entre os profissionais, bem como o conhecimento, por parte desses profissionais, da natureza e objetivos das políticas em pauta seja objeto de formação para que a prática não se distancie do que a política propõe que seja

efetivado no espaço escolar.

Nesse caminho, a formação de professores para atuar em tempo integral para atender ao Ensino Médio Integral precisa contemplar tanto as práticas de ensino como a cultura de gestão da aprendizagem (interpretação de dados, intervenção pedagógica, trabalho colaborativo), no sentido de alcançar os resultados desejados. Nesse caso, importa organizar o tempo de planejamento dos professores com tal finalidade. Pensando nisso, será fundamental mais tempo para as atividades complementares dos docentes, uma vez que tal cultura precisa se consolidar e, necessariamente, o tempo e espaço para tal são condições que possibilitam a formação da cultura de gestão da aprendizagem no espaço escolar.

Considerando a ideia de equidade, premissa que acompanha a concepção de formação humana na perspectiva da integralidade, a oferta de tempo integral para o Ensino Médio Integral e a gestão da aprendizagem precisam estar sensíveis às realidades locais, de modo que municípios de menor infraestrutura ou recursos não fiquem em desvantagem. Então, não adianta ofertar tempo integral e gestão da aprendizagem sem possibilitar as condições que favoreçam a efetividade das ações no espaço escolar.

É fato que a Bahia avançou de forma significativa na adoção da jornada integral. Com o crescimento expressivo de matrículas, a implantação de ferramentas de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem, um passo importante para gestão baseada em dados e o investimentos em infraestrutura, é condição necessária para suportar a jornada ampliada e oferecer ambiente adequado para a aprendizagem. Os indicadores como o IDEB e a redução da evasão mostram sinais positivos, bem como a legislação estadual que formaliza e regula a educação integral em articulação com programas federais. Entretanto, ainda há muitos municípios em que a oferta de jornada ampliada é inexistente ou muito limitada. Conforme informações da SEC, em sua página oficial na internet, 152 municípios não tinham oferta de tempo integral no Ensino Médio em 2022. Para além do avanço observado, uma política educacional sólida exige algumas estratégias de manutenção e continuidade como a qualificação da jornada, destinação de recursos públicos de forma adequada para o desenvolvimento dessas políticas, a compreensão das realidades locais, a formação continuada e qualificada dos professores, atendimento específico para municípios que não conseguem implantar e implementar políticas de educação integral em tempo integral e avaliação e monitoramento das políticas em desenvolvimento.

A qualidade da jornada é uma questão chave, sabemos. Porém, há necessidade de mais estudos para confirmar se o aumento do tempo, tal como se estrutura no Ensino Médio Integral da rede pública estadual baiana, traduz-se diretamente em ganhos de aprendizagem

de maneira homogênea e se o programa de gestão da aprendizagem garante, de fato, a indicação de lacunas para o planejamento de intervenções que qualifiquem o ensino e, nesse caso, promovam efetivamente aprendizagem entre os estudantes.

Os recursos públicos para manutenção dos programas precisam ser assegurados a médio e longo prazo, pois disso depende a sustentabilidade das políticas. Sem o investimento adequado, tais políticas estarão fadadas à descontinuidade o que representa o impedimento do aprimoramento das políticas por meio de sua manutenção, uma vez que, à medida que as ações ocorrem e são avaliadas, a tendência, se forem levadas à sério, é que sejam gradativamente qualificadas por meio das experiências, ajustes e ressignificações a partir do que dá certo em cada território educativo.

A dispersão geográfica e as vastas diferenças socioeconômicas no Estado da Bahia implicam que o “modelo” de jornada ampliada para atendimento ao Ensino Médio Integrale da gestão da aprendizagem pode precisar de adaptações locais e nem sempre essas adaptações estão plenamente implementadas. Esse cuidado é imprescindível, uma vez que o que dá certo em um local em outro pode ter resultados contrários.

Seguindo com as estratégias de fortalecimento e continuidade de políticas educacionais que promovam o sucesso escolar e garantam o direito de aprender, sem dúvida a formação continuada dos professores, monitores e gestores ainda precisa consolidar-se para que as práticas de gestão da aprendizagem e a oferta de uma educação para a formação plena das pessoas sejam sistemáticas e eficientes.

Em resumo, para avançar de modo ainda mais consistente no processo de implementação das políticas educacionais em pauta, algumas linhas de ação podem ser destacadas:

Ampliação gradual e planejada da jornada ampliada para o Ensino Médio Integral, priorizando os municípios que ainda não têm oferta, com estudo de viabilidade, infraestrutura, formação de pessoal e articulação com a gestão da aprendizagem;

Fortalecimento da cultura de dados e da prática de gestão da aprendizagem nas escolas, garantindo que a plataforma de diagnóstico seja efetivamente utilizada para planos de ação, intervenções pedagógicas e acompanhamento contínuo;

Formação continuada para professores e gestores, com foco em análise de resultados de aprendizagem, uso de tecnologias pedagógicas, práticas de ensino e aprendizagem em jornada ampliada, trabalho colaborativo e regulação da aprendizagem;

Atenção à equidade, assegurando que escolas em regiões mais vulneráveis ou com menor infraestrutura sejam apoiadas com recursos adicionais, acompanhamento específico e

adaptação de modelos;

Avaliação contínua dos resultados, tanto da jornada ampliada quanto da gestão da aprendizagem, para verificar os ganhos reais em proficiência, fluxo escolar (aprovação, permanência, abandono) e para fazer correções de rumo;

Integração entre políticas (ensino integral, gestão da aprendizagem, educação profissional, permanência estudantil, infraestrutura) para que se fortaleçam mutuamente;

Articulação municipal-estadual, dada a enorme diversidade territorial da Bahia e o regime municipalizado da Educação Básica, é fundamental que o Estado e os municípios trabalhem colaborativamente para a implementação, monitoramento e adequação das políticas.

Por meio das estratégias apresentadas, é possível que as políticas educacionais consideradas ao longo dessa explanação tenham uma continuidade e, assim, consiga garantir que os estudantes matriculados na última etapa da educação básica alcancem o sucesso escolar e tenham o direito de aprender garantido.

Conclusão

No Estado da Bahia, a oferta do Ensino Médio Integral e a implantação de uma política estruturada de gestão da aprendizagem constituem dois eixos contemporâneos e fundamentais para a melhoria da educação pública. Há avanços concretos na expansão da jornada, na criação de mecanismos de gestão, na melhora de indicadores. Mas, também, desafios significativos, sobretudo relacionados à qualidade, equidade e consolidação das práticas. Para que esses esforços se transformem em melhorias consistentes e duradouras nos níveis de aprendizagem, é necessário que a jornada ampliada seja bem gerida, e que a gestão da aprendizagem, como cultura e prática escolar, seja incorporada de fato em todas as unidades, com apoio sistemático, formação e recursos apropriados.

Com esse conjunto articulado, a Bahia poderá avançar não apenas em oferecer mais horas de escola, mas em fazer com que aquelas horas produzam aprendizagens reais e transformadoras, bem como experiências educativas que contribuam efetivamente para formação humana e o desenvolvimento pleno de cada estudante que acessa o espaço escolar, pensado para ser local de formação para a cidadania e para a promoção do respeito à vida.

Referências

BAHIA. Lei nº 14.359, de 14 de junho de 2022. **Regulamenta a oferta da educação em tempo integral na rede pública estadual de ensino da Bahia e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 15 jun. 2022.

BAHIA. Decreto nº 21.469, de 8 de agosto de 2022. **Regulamenta a Lei nº 14.359/2022, que dispõe sobre a oferta da educação integral no âmbito da rede pública estadual de ensino.** Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 9 ago. 2022.

BAHIA. Portaria nº 1.475, de 31 de agosto de 2022. **Estabelece normas complementares à implementação do Programa de Educação Integral – ProEI na rede estadual de ensino.** Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 1º set. 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatório Executivo de Monitoramento do Plano Estadual de Educação da Bahia – edição 2022.** Salvador: SEA-BA/DAI-SGINF, 2022. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/seplan/sites/site-seplan/files/2025-07/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20de%20Monitoramento%20do%20Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Bahia%20%282022%29.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). **Bahia amplia Educação Integral da rede estadual com novos investimentos em 2025.** Salvador, 12 fev. 2025. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2025-02/1438/bahia-amplia-educacao-integral-da-rede-estadual-com-novos-investimentos-em>. Acesso em: 05 nov. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Portaria nº 573, de 17 de abril de 2025. **Institui o Programa de Gestão da Aprendizagem no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia.** Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 17 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação integral: texto-referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

EL LENGUAJE NO VERBAL EN LA CRIMINOLOGÍA EDUCATIVA: ANÁLISIS, PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS COMUNICACIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÁNEO

Ana María Cufre

DEDICATORIA

A los educadores, profesionales del derecho y especialistas en ciencias humanas que trabajan por una escuela más justa, inclusiva y comunicativamente consciente.

AGRADECIMIENTO

A Juan Ángel Anta, por su compromiso constante con la educación y la criminología, y por su aporte invaluable al estudio del lenguaje no verbal como herramienta de comprensión humana, y a cada uno de mis maestros de todos los tiempos, quienes sembraron la curiosidad en mi vida. Con respeto y gratitud, a cada maestro que inspira desde el conocimiento y la sencillez, a mi amigo Licenciado Gabriel Andrés Lumia, quien desde su saber me apoyo de manera constante y en especial a mi maestra y directora de tesis Kehyla González García.

“La educación es un desafío en el que los docentes estamos obligados a avanzar conjuntamente con las formas modernas de comunicación.”

Ab. Ana María Cufre

Resumen

El presente trabajo analiza el papel del lenguaje no verbal en la Criminología Educativa, entendida como un campo interdisciplinario que articula el saber jurídico, pedagógico, psicológico y sociológico con el objetivo de prevenir los conflictos escolares y promover la convivencia saludable. Desde esta perspectiva, el estudio se centra en la función preventiva y expresiva de la comunicación corporal, gestual y paralingüística dentro de las instituciones educativas. Juan Angel Anta, abogado y criminólogo español, observa la educación como espacio de prevención, mediación y al lenguaje no verbal como herramienta necesaria diagnóstica, la que posibilita la lectura temprana de indicadores de riesgo, la promoción de la empatía y la consolidación de un modelo educativo comunicacional y humanamente inclusivo. El presente análisis se apoya en Anta (2016/2018), en los enfoques de Cañas Pardo (2017), Ordaz Luévano (2022) y Puentes (2020), quienes destacan la dimensión simbólica de la convivencia y la necesidad de integrar la educación emocional y la ética comunicativa en las políticas escolares contemporáneas.

Palabras clave: Lenguaje no verbal, criminología educativa, prevención escolar, comunicación empática, educación emocional, justicia restaurativa

Resumo

Este trabalho analisa o papel da linguagem não verbal na Criminologia Educacional, compreendida como um campo interdisciplinar que articula os saberes jurídico, pedagógico, psicológico e sociológico, com o objetivo de prevenir conflitos escolares e promover uma convivência saudável. Esta análise é baseada em Anta (2016, 2018), que entendem a educação como um espaço de prevenção e mediação. A linguagem não verbal é apresentada como um instrumento de diagnóstico que permite a leitura precoce de sinais de risco, a promoção da empatia e o fortalecimento de um modelo educacional comunicacional e humanamente mais inclusivo. O estudo também se apoia nas reflexões de Cañas Pardo (2017), Ordaz Luévano (2022) e Puentes (2020), que destacam a importância da dimensão simbólica e emocional da convivência escolar, defendendo a incorporação da comunicação ética e da justiça restaurativa no contexto educativo.

Abstract

This paper examines the role of non verbal language in Educational Criminology, understood as an interdisciplinary field combining legal, pedagogical, psychological, and sociological knowledge to prevent school conflicts and promote healthy coexistence. This analysis is based on Anta (2016, 2018), in which education is conceived as a space for prevention and mediation, where non verbal language serves as a diagnostic and preventive tool. It enables early identification of risk indicators, promotes empathy, and strengthens communication as a foundation for humanistic and inclusive education. Additionally, the study integrates insights from Cañas Pardo (2017), Ordaz Luévano (2022), and Puentes (2020), emphasizing the symbolic and emotional dimensions of educational interaction and advocating for ethical communication and restorative justice practices in contemporary schools.

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos de evolución tecnológica profunda, la comunicación se ha tornado en una forma de aproximar y alejar a los seres humanos, lo cual de ninguna manera escapa a la realidad de la esfera educativa. Por esto, es elemental adentrarse en este ámbito, con el objetivo de observar, analizar y trabajar conjuntamente las formas de comunicación entre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, entre ellos y con los docentes haciéndolo desde el terreno criminológico, lo que permite analizar las huellas conductuales y simbólicas en las instituciones educativas, considerando el lenguaje como vehículo de inclusión o exclusión social. De esta manera, se presenta una nueva visión, tratando de representar la integración de la criminología y la educación, a tenor de un interrogante: ¿es posible la integración de la criminología y la educación?, ¿la comunicación no verbal permitirá incluir o excluir al otro?, ¿podemos hablar de la criminología de la educación?

La comunicación es una de las expresiones más profundas de la condición humana. En el ámbito educativo, constituye el eje sobre el cual se construyen las relaciones pedagógicas, la autoridad institucional y la convivencia. Sin embargo, la mayor parte de lo que comunicamos no se expresa con palabras: gestos, posturas, miradas, silencios y tonos de voz

revelan significados que trascienden lo verbal y definen el modo en que nos vinculamos. Autores como Paul Watzlawick (1967), ya hablaba de esto en su obra *Teoría de la comunicación humana* (con Janet Beavin y Don Jackson), cuando manifestaba que “es imposible no comunicarse”, porque todo comportamiento transmite un mensaje, incluso el silencio, convirtiéndose los gestos, las posturas, el tono de voz en elementos que tienen un peso tan significativo como las palabras.

Por su parte, Albert Mehrabian (1971) en su obra *Silent Messages* planteó el famoso modelo 7-38-55, según el cual en la comunicación emocional: el 7 % del mensaje se transmite con palabras, el 38 % con el tono de voz, el 55 % con gestos y expresiones faciales. La Criminología Educativa, como disciplina o materia interdisciplinaria, propone analizar la conducta y las relaciones dentro del contexto escolar desde una perspectiva preventiva y restaurativa, siendo su propósito, no sancionar las conductas disruptivas, que rompen con lo establecido o innovan, sino comprenderlas como manifestaciones simbólicas de conflictos latentes, abordándolas desde la detección temprana y la intervención ética.

En este marco, el lenguaje no verbal se configura como un instrumento privilegiado para la lectura de las dinámicas institucionales. Anta (2018) afirma que “enseñar es prevenir, siempre que el proceso educativo esté orientado a la formación en valores y a la comunicación empática” (p. 47). Esta afirmación sintetiza el espíritu de la Criminología Educativa: comprender, prevenir y acompañar.

El presente estudio tiene como objetivo examinar el papel del lenguaje no verbal dentro de la Criminología Educativa, identificando sus funciones comunicacionales, pedagógicas y jurídicas, así como su incidencia en la construcción de espacios simbólicamente justos y emocionalmente saludables.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y MARCO CONCEPTUAL

El lenguaje no verbal se define como el conjunto de gestos, movimientos, posturas, expresiones faciales, tonos de voz y silencios que complementan o sustituyen al lenguaje verbal. Birdwhistell (1970) estimó que más del 60% de la comunicación humana se produce de manera no verbal, lo cual confirma su impacto en los procesos de interacción y aprendizaje.

En la educación, estos signos se convierten en instrumentos pedagógicos y diagnósticos. El tono de voz, la distancia interpersonal, la gestualidad y la disposición espacial del docente pueden transmitir seguridad, empatía o rechazo. De igual modo, el

lenguaje corporal del alumnado refleja actitudes de motivación, ansiedad o resistencia, las cuales deben ser comprendidas antes de ser sancionadas.

Anta (2016) sostiene que la comunicación educativa debe entenderse como un acto preventivo en sí mismo, porque en la forma de comunicar se encuentran los valores que la escuela transmite. *“La educación en comunicación empática previene la violencia antes de que se exprese”* (Anta, 2016, p. 29).

En la actualidad, la Criminología Educativa incorpora la comunicación no verbal como indicador de riesgo o protección, ya que su interpretación adecuada permite anticipar conflictos simbólicos antes de que se transformen en conductas disruptivas, Anta (2016/2018).

DEFINICIONES DE CRIMINOLOGÍA EDUCATIVA

La Criminología Educativa es una disciplina emergente que busca comprender y prevenir los comportamientos de riesgo, la conflictividad y la exclusión en el ámbito escolar, integrando el análisis criminológico con la práctica pedagógica. Se trata de una ciencia aplicada que combina saberes del derecho, la psicología, la sociología y la pedagogía, orientada a promover la convivencia pacífica y simbólicamente justa.

Cañas Pardo (2017) la define como *“el estudio de los factores de riesgo y de protección que se manifiestan en el entorno escolar, así como de las estrategias de intervención dirigidas a la prevención de la delincuencia y a la mejora de la convivencia”* (p. 14). Su enfoque considera que la intervención temprana, sostenida en la educación emocional y la observación sistemática del comportamiento, es esencial para evitar la escalada de conflictos.

Por su parte, Ordaz Luévano (2022) sostiene que la Criminología Educativa *“analiza los procesos educativos desde una perspectiva criminológica, identificando los patrones conductuales que pueden derivar en problemáticas delictivas o de violencia escolar, con el fin de establecer medidas preventivas y restaurativas”* (p. 37). Esta definición incorpora la noción de **justicia restaurativa**, entendida como la posibilidad de recomponer los vínculos dañados a través del diálogo y la comprensión.

Puentes (2020) aporta una visión comunicacional, señalando que la Criminología Educativa *“analiza las dinámicas conductuales y simbólicas en las instituciones educativas, considerando el lenguaje como vehículo de inclusión o exclusión social”* (p. 62). Desde esta óptica, la comunicación - especialmente la no verbal- se convierte en un eje esencial de la

convivencia institucional.

Anta (2016), desde una perspectiva ética y humanista, define la Criminología Educativa como *“una ciencia social aplicada que promueve la cultura de la prevención a través de la educación en valores, el desarrollo de la conciencia moral y la formación en ciudadanía responsable”* (p. 28). Su planteo reivindica la función del educador como agente preventivo y mediador simbólico entre el conocimiento, la emoción y la norma.

Finalmente, y teniendo en cuenta el amplio espectro de la materia y mi experiencia profesional, podría plantear una definición integradora, interpretando que *“la Criminología Educativa es un área interdisciplinaria que aplica principios, métodos y teorías de la criminología al contexto educativo, con el fin de comprender, prevenir y gestionar comportamientos antisociales o conductas de riesgo dentro de los espacios escolares. Implica la participación de diversas disciplinas (pedagogía, derecho, sociología, psicología) y busca no solo intervenir cuando aparece la conducta conflictiva, sino detectar tempranamente señales, trabajar en prevención primaria y educativa, así como promover ambientes escolares inclusivos, simbólicamente saludables y emocionalmente seguros”*.

Anta (2016) sitúa a la educación como espacio de transformación social y a la comunicación verbal y no verbal, como un espacio preventivo, considerando que la comprensión de los signos expresivos y simbólicos del sujeto permiten construir una **ética de la convivencia** basada en la empatía, el respeto y la detección temprana del conflicto.

EL LENGUAJE NO VERBAL: NATURALEZA, FUNCIONES Y COMPONENTES

El lenguaje no verbal constituye un sistema complejo de signos que permiten transmitir información, emociones e intenciones sin el uso de palabras. Birdwhistell (1970) y Argyle (1988) demostraron que la mayor parte de la comunicación humana se realiza a través de medios no verbales, y que estos determinan la credibilidad y eficacia de los mensajes emitidos.

Los principales componentes del lenguaje no verbal son:

- **Kinésica:** movimientos corporales, gestos y expresiones faciales.
- **Proxémica:** uso del espacio interpersonal, distancias y disposición física.
- **Paralingüística:** modulaciones de tono, volumen y ritmo de la voz.
- **Háptica:** uso del contacto físico con fines comunicativos.
- **Cronémica:** manejo del tiempo en las interacciones sociales.

Cada uno de estos elementos tiene un valor interpretativo específico en el contexto escolar. Un gesto de aprobación, una sonrisa o una postura abierta comunican aceptación y confianza; en cambio, la rigidez corporal o la falta de contacto visual pueden ser interpretadas como indiferencia o desaprobación.

Para Anta (2018), la coherencia entre el discurso verbal y la expresión corporal es determinante en el proceso educativo. *“El mensaje del educador no reside solo en lo que dice, sino en cómo lo dice: su tono, su mirada, su gesto y su postura revelan la autenticidad o falsedad de sus palabras”* (p. 53). De esta manera, la educación en comunicación empática y corporal se transforma en una forma de prevención no sancionadora, sino anticipatoria. Desde esta postura, el lenguaje no verbal puede funcionar como un **indicador criminológico temprano**, al revelar actitudes de aislamiento, retraimiento o angustia en los estudiantes. Detectar estos signos constituye una estrategia preventiva fundamental para la construcción de escuelas emocionalmente seguras.

El lenguaje no verbal, la comunicación propia de los sujetos y la interacción entre ellos, no escapa a la práctica docente, donde el lenguaje no verbal también regula la autoridad y la proximidad emocional. Un docente que mantiene una postura relajada, una expresión facial abierta y un tono de voz cálido, transmite seguridad y control sin necesidad de imponer otras formas de disciplina.

La Criminología Educativa incorpora este análisis no solo para describir comportamientos, sino para intervenir en ellos de forma preventiva. El lenguaje corporal se convierte así en un instrumento pedagógico y criminológico, capaz de anticipar conflictos antes de que se manifiesten verbal o físicamente.

EL LENGUAJE NO VERBAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El aula representa un espacio de alta densidad simbólica donde se entrelazan dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. Allí, cada gesto, silencio o movimiento adquiere significado. Según Anta (2016), la escuela debe ser entendida como un “escenario comunicacional preventivo”, donde el cuerpo, la mirada y la voz de los actores educativos constituyen canales de expresión ética y convivencia.

Los jóvenes, especialmente en el contexto contemporáneo, construyen su identidad mediante **códigos no verbales propios**, influenciados por las redes sociales, la música y la cultura visual. Esta dinámica puede generar **disonancias comunicacionales** con los adultos, quienes interpretan esos códigos desde **paradigmas culturales distintos**.

Anta (2018) advierte que el desconocimiento de estos signos juveniles produce “fracturas simbólicas” (p. 59) que deterioran la relación pedagógica y potencian la violencia institucional. Por eso, propone que la formación docente incluya una **alfabetización simbólica** que permita comprender las nuevas formas de expresión corporal y digital de los estudiantes. En este punto es pertinente observar que el lenguaje no verbal refleja también las jerarquías y los mecanismos de poder en la institución. La forma en que los cuerpos se distribuyen en el aula, la dirección de la mirada o el tono de las interacciones determinan quién tiene la palabra, quién escucha y quién queda en silencio.

Desde esta perspectiva, el aula no solo es un lugar de transmisión de conocimientos, sino un **espacio de construcción simbólica y de justicia comunicacional**, donde **cada gesto puede incluir o excluir**.

Edward T. Hall (1966), en su obra: *La dimensión oculta*, introdujo el concepto de proxémica, el estudio del uso del espacio en la comunicación en el contexto escolar, la disposición del aula, la cercanía física o la distancia con los estudiantes afecta la dinámica comunicativa y el clima pedagógico. La Criminología Educativa, al integrar el análisis del lenguaje no verbal, propone una lectura ética de la conducta que privilegia la empatía por sobre la sanción, y la comprensión por sobre el castigo.

DIFICULTADES COMUNICACIONALES Y SIMBÓLICAS ENTRE JÓVENES Y ADULTOS

Las transformaciones culturales y tecnológicas de las últimas décadas han modificado sustancialmente las formas de comunicación entre generaciones. Los jóvenes actuales se expresan mediante códigos corporales y simbólicos que responden a una lógica visual, digital e inmediata, en tanto los adultos - particularmente los docentes- mantienen modelos de comunicación más tradicionales y verbocéntricos, entendiéndose estos como la primacía del lenguaje escrito o verbal, el que en la actualidad ha cambiado, perdiendo el punto inicial de su enfoque en lo escrito para virar a lo no verbal, inclinándose a lo corporal, visual gestual o artístico. Ya se entiende que no son solamente las palabras las que comunican, sino que se amplía en margen comunicacional, no solo desde lo no formal, si no que esta toma espacios en el ámbito formal de la educación.

Esta brecha genera lo que Anta (2016) denomina “*microviolencias comunicacionales*”, entendidas como pequeñas tensiones cotidianas derivadas de la falta de comprensión mutua. Dichas microviolencias, aunque imperceptibles, se acumulan y

deterioran el clima escolar. La incompreensión de los gestos juveniles o la rigidez institucional ante nuevas formas de expresión simbólica pueden ser interpretadas por los estudiantes como rechazo o exclusión.

Estas diferencias comunicacionales deben abordarse desde una pedagogía de la empatía. El lenguaje no verbal, en este contexto, se convierte en una herramienta de diagnóstico institucional. Un cambio en la postura, el tono de voz o la disposición espacial de los alumnos puede anticipar estados emocionales de ansiedad, resistencia o retraimiento. Teniendo en cuenta las definiciones de los autores citados y el aporte Nussbaum en el campo educativo, se podría sostener que la educación debe cultivar la empatía y la imaginación moral para formar ciudadanos sensibles a las necesidades de los demás. Por otro lado, Paulo Freire (1970) en su obra *Pedagogía del Oprimido*, propone una educación dialógica y humanizadora. La comunicación no verbal, genera un intercambio consciente o inconsciente entre los educandos entre si y en su relación con los educadores. Esta interacción genera acciones y omisiones en las que los actos y los silencios nos permiten conocer situaciones y prevenir conflictos emergentes antes de que estos se verbalicen y es precisamente la observación atenta, con conocimiento previo, los que nos permite ser sujetos activos de un cambio que se persigue.

Para reducir esta distancia simbólica, la formación docente debe incluir estrategias de lectura e interpretación del lenguaje no verbal. Anta (2018) propone una “educación comunicacional preventiva” (p. 61) que forme a los docentes en habilidades de observación empática, lectura corporal y comunicación ética. Solo mediante esta alfabetización simbólica es posible restablecer la confianza y construir puentes intergeneracionales basados en el respeto y la comprensión mutua.

PERSPECTIVA CRIMINOLÓGICA Y EDUCATIVA

La Criminología Educativa propone una mirada transversal de los conflictos escolares. Desde este enfoque, la violencia no se entiende únicamente como una infracción a las normas, sino como una ruptura en la comunicación y en los lazos sociales. El objetivo entonces no es castigar, sino **restaurar** la convivencia mediante el diálogo y la interpretación de los signos simbólicos.

Anta (2018) considera que *“la prevención educativa es la forma más humana de intervención, porque trabaja sobre la raíz comunicacional del conflicto”* (p. 58). Siguiendo al autor, educar es un acto criminológico en tanto previene la transgresión, enseña límites y

promueve la empatía como valor social. Según apreciación profesional *“la prevención, en este sentido, se convierte en la esencia de la educación y no en una etapa posterior al conflicto”*.

Por su parte la filósofa Nussbaum (1997), sostiene que la educación debe cultivar la empatía y la “imaginación narrativa” o moral para formar ciudadanos sensibles a las necesidades de los demás.

Cabe destacar que la Criminología Educativa articula el conocimiento jurídico con la práctica pedagógica, promoviendo una gestión comunicacional de la convivencia con el objetivo de prevenir conductas inadecuadas, indeseadas o hasta delictivas, identificando situaciones de vulnerabilidad y riesgo, promoviendo la convivencia social a través de la educación, integrando el análisis del comportamiento humano, propios de la criminología con los procesos formativos, propios de la pedagogía. Los docentes, al igual que los operadores jurídicos, deben desarrollar competencias interpretativas que les permitan comprender los gestos y las emociones como expresiones legítimas del sujeto.

En este marco, el lenguaje no verbal actúa como un indicador criminológico y emocional: las posturas defensivas, las miradas esquivas o los movimientos repetitivos pueden revelar conflictos internos, experiencias de violencia o ansiedad social. La intervención preventiva, basada en la observación y el diálogo, constituye una forma de justicia restaurativa en el ámbito educativo.

IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS Y JURÍDICAS

El estudio del lenguaje no verbal en la educación genera implicancias profundas tanto en la práctica pedagógica como en el campo jurídico. Desde la perspectiva pedagógica, favorece la comprensión integral del estudiante, no solo como receptor de conocimiento, sino como ser emocional y comunicativo. Reconocer los gestos, silencios y expresiones como formas válidas de comunicación amplía el concepto de enseñanza hacia una pedagogía de la sensibilidad.

En el plano jurídico, la interpretación del lenguaje no verbal contribuye a garantizar el derecho a la comunicación plena, que incluye no solo la palabra, sino también la expresión corporal y simbólica. Este enfoque amplía los márgenes de inclusión y reduce las prácticas institucionales que tienden a criminalizar la diferencia.

Anta (2016) afirma que *“prevenir desde la educación es el mayor acto de justicia social, porque enseña a convivir sin recurrir al castigo”* (p. 35). Desde esta perspectiva, el rol del educador adquiere una dimensión jurídica y ética: cada gesto de comprensión o

indiferencia puede determinar el destino emocional de un estudiante.

La Criminología Educativa, al integrar derecho y educación, impulsa una gestión institucional centrada en la observación preventiva y el acompañamiento simbólico. Esto exige revisar las políticas escolares para incorporar el análisis del lenguaje no verbal en los protocolos de convivencia, mediación y formación docente.

CONCLUSIONES

El lenguaje no verbal representa una de las formas más antiguas y universales de comunicación humana. En la educación, constituye el soporte silencioso sobre el que se construye la confianza, la autoridad y el vínculo pedagógico. Su estudio desde la Criminología Educativa permite comprender las dimensiones simbólicas del conflicto y anticipar conductas de riesgo mediante la observación empática.

Se pone de manifiesto en este caso que la educación es, ante todo, una práctica preventiva. Educar implica formar en valores, enseñar a convivir y aprender a interpretar los lenguajes del cuerpo y del silencio.

Comprender el **lenguaje no verbal** no es solo una habilidad comunicativa: es una **forma de justicia simbólica que permite incluir al otro** sin necesidad de palabras.

En un contexto educativo atravesado por nuevas formas de comunicación digital, el desafío es mantener viva la conexión humana, ante lo cual, es el educador un instrumento indispensable en este devenir. Respecto a la obligación de los docentes frente a las nuevas perspectivas comunicacionales a través de la educación, me es inevitablemente pensar que *“la educación es un desafío en el que los docentes estamos obligados a avanzar conjuntamente con las formas modernas de comunicación”*. Esta afirmación resume el sentido ético y preventivo de la Criminología Educativa: avanzar con la época sin perder la humanidad.

Desde la integración del lenguaje no verbal, el análisis criminológico y pedagógico, estamos transformando la escuela en un espacio de prevención y reconstrucción de vínculos que avanza. Enseñar con empatía, mirar con respeto y escuchar los silencios se convierten, así, en los pilares de una educación que previene, incluye y humaniza, gran desafío para *“los educadores, profesionales del derecho y especialistas en ciencias humanas que trabajan por una escuela más justa, inclusiva y comunicativamente consciente.”*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anta, J. A. (2016). *Criminología educativa y cultura de la prevención*. Criminología y Justicia.

Anta, J. A. (2018). *Educación, valores y prevención del delito: fundamentos para una criminología pedagógica*. *Revista de Ciencias Criminológicas*, 12(3), 45–62.

Argyle, M. (1988). *Bodilycommunication* (2nd ed.). Routledge.

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context: Essaysonbodymotioncommunication*. Universityof Pennsylvania Press.

Cañas Pardo, E. (2017). *Criminología educativa: Una disciplina emergente*. Dykinson.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivatinghumanity: A classical defense ofreform in liberal education*. Harvard UniversityPress

Ordaz Luévano, A. (2022). *Criminología educativa y justicia restaurativa*. Porrúa.

Puentes, M. (2020). *Criminología y educación: Nuevas perspectivas*. Miño y Dávila.

COMPREENSÃO LITERÁRIA E ENSINO COLABORATIVO: MEDIAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM ALUNOS COM TEA

Carina de Moura Machado⁴⁴
Láisa Veroneze Bisol⁴⁵

Eixo Temático: Direito Educativo, Linguagem e Cultura

Resumo

A literatura infantil, essencial para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, impõe desafios singulares aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na interpretação de elementos abstratos como metáforas e inferências, devido ao literalismo e às dificuldades na Teoria da Mente. Questiona-se de que maneira o ensino colaborativo, articulando o trabalho conjunto entre professores da sala de aula regular e de educação especial, pode contribuir para a compreensão literária desses alunos. Este estudo, de natureza qualitativa e delineamento bibliográfico exploratório, buscou discutir as contribuições dessa abordagem, analisando as particularidades do TEA na leitura e refletindo sobre o ensino colaborativo como prática mediadora. Os resultados indicam que esta prática mediadora robusta que integra a expertise curricular e o conhecimento especializado permite a concretização de conceitos abstratos, superando o literalismo e otimizando a pragmática na leitura. Conclui-se que o ensino colaborativo contribui de forma crucial ao garantir que o suporte especializado seja aplicado de maneira contínua e coerente no contexto regular, promovendo a inclusão efetiva e a participação plena dos alunos com TEA na vivência literária. A eficácia dessa prática, contudo, exige investimento em planejamento conjunto e formação continuada docente

Palavras-chave: Ensino Colaborativo. Transtorno do Espectro Autista. Compreensão Literária. Inclusão.

LITERARY COMPREHENSION AND COLLABORATIVE TEACHING: MEDIATIONS FOR LANGUAGE DEVELOPMENT IN STUDENTS WITH ASD

Abstract

Children's literature, essential for language and imagination development, poses unique challenges for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), particularly in interpreting abstract elements like metaphors and inferences, due to literalism and difficulties with Theory of Mind. This study investigates how collaborative teaching (CT), by articulating the joint work between general and special education teachers, can contribute to the literary comprehension of these students. This qualitative, exploratory bibliographic study aimed to

⁴⁴ Mestranda em Educação/ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen, Graduação em Educação Especial/ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora efetiva na rede municipal de ensino de Santo Ângelo/RS. E-mail: carinavmoura@gmail.com

⁴⁵ Formação Doutora em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea pela Universidade de Santiago de Compostela (ES). Mestre em Letras - Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Jornalista graduada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen. E-mail: laisabisol1@gmail.com

discuss the contributions of this approach by analyzing the specific reading challenges in ASD and reflecting on CT as a mediating practice. Results indicate that this robust mediating practice integrates curricular expertise and specialized knowledge, enabling the concretization of abstract concepts, thereby overcoming literalism and optimizing pragmatic reading skills. Conclusion is that CT contributes crucially by ensuring specialized support is applied continuously and coherently within the regular classroom setting, promoting the effective inclusion and full participation of students with ASD in literary experiences. However, the efficacy of this practice demands investment in joint planning and continuous professional development for teachers.

Keywords: Collaborative Teaching. Autism Spectrum Disorder. Literary Comprehension. Inclusion.

Introdução

A literatura infantil se configura como um pilar fundamental no contexto escolar, pois, ao promover o contato com narrativas e diferentes universos simbólicos, abre possibilidades para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da construção de sentidos. Essa vivência literária é crucial para todos os estudantes, visto seu papel na formação integral e na expansão das capacidades expressivas.

Entretanto, para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a experiência e a compreensão literária podem apresentar desafios singulares, sobretudo aqueles relacionados à interpretação de elementos abstratos. As dificuldades se manifestam de forma mais acentuada na captação de inferências, metáforas e figuras de linguagem, exigindo um foco na literalidade do texto. Diante dessas singularidades cognitivas e linguísticas, surge a necessidade de se pensar em um ambiente de aprendizagem mais personalizado e flexível, capaz de mediar o acesso a essa dimensão abstrata da leitura.

Neste contexto, o ensino colaborativo emerge como uma estratégia pedagógica potencializadora e fundamental. Essa abordagem se materializa na articulação do trabalho conjunto entre professores da sala de ensino regular e de professores de educação especial, promovendo o planejamento e a reflexão compartilhada sobre práticas de leitura e compreensão textual. Ao integrar expertises, o ensino colaborativo potencializa a criação de ambientes de aprendizagem efetivamente inclusivos, onde as singularidades cognitivas e linguísticas dos alunos com TEA são reconhecidas de maneira sistemática.

Diante dos desafios inerentes à compreensão literária e da potencialidade da intervenção conjunta, questiona-se: De que maneira o ensino colaborativo, ao articular o trabalho conjunto entre professores da sala de aula regular e professores de educação especial,

pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão literária de alunos com TEA no contexto escolar?

Assim, discutimos as contribuições do ensino colaborativo para o desenvolvimento da compreensão literária de alunos com TEA no contexto escolar. Para tal, a investigação se estrutura em torno dos seguintes objetivos específicos: Analisar as particularidades da compreensão literária no TEA e Refletir sobre o papel do ensino colaborativo como prática mediadora na promoção da leitura e interpretação.

Em suma, este artigo justifica-se pela urgência em promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes para alunos com TEA, transformando os desafios da compreensão literária em oportunidades de aprendizado mediado. A discussão sobre o ensino colaborativo não apenas destaca a importância da parceria entre o professor da sala comum e o de educação especial, mas também oferece subsídios teóricos e práticos para a construção de um ambiente educacional, no qual a literatura seja acessível em sua plenitude para todos. A seguir, o trabalho será desenvolvido a partir da análise das particularidades do TEA na leitura, seguido pela discussão do ensino colaborativo como prática mediadora essencial, e, por fim, a apresentação das conclusões e implicações educacionais desta pesquisa.

2. Desenvolvimento

2.1 Fundamentação teórica

A literatura, segundo Coelho (2000), tem um importante papel na sociedade, ao “servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (2000, p.15). Constitui-se, assim, como um direito educativo que permite a compreensão de significados por meio das múltiplas vozes literárias.

Porém, compreender um texto envolve operar com diferentes níveis de linguagem, interpretar metáforas, ironias e contextos simbólicos, que para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem ser demandas complexas, visto que envolvem processos de abstração, reconhecimento de intenções comunicativas e leitura de sentidos implícitos.

Para pessoas com TEA, há a tendência de apresentar dificuldades na chamada “Teoria da Mente”, aspecto este que está diretamente ligado à interpretação literária. Panciera *et al.* (2019, p. 4) destacam que, “ao desenvolver uma Teoria da Mente, a criança elabora hipóteses sobre o pensamento do outro, reconhecendo desejos, intenções, emoções e crenças de outra pessoa e distinguindo dos seus”.

Whitman (2015, p. 127) relata também que “muitos dos prejuízos sociais que as pessoas autistas exibem têm sido atribuídos à sua incapacidade de entender o que outras pessoas estão pensando e que as perspectivas de outros podem ser diferentes da sua”. Portanto, ao vivenciar a Literatura infantil, os alunos com TEA, criam possibilidades de movimentar dimensões linguísticas e sociais, essenciais ao seu desenvolvimento, permitindo ao estudante “a assimilação de informações e conhecimentos para integrá-los em um determinado conjunto coerente do saber” (Coelho, 2000, p.17).

Se, por um lado, a literatura move as dimensões linguísticas e sociais essenciais, por outro, o impacto dessas características nos estudantes com TEA sobre a linguagem exige um olhar atento dos professores, pois é justamente a dificuldade em processar a comunicação que pode limitar a plena participação e o benefício dessas atividades. A maneira como o indivíduo com TEA percebe o significado das palavras é uma barreira que precisa ser eliminada para que haja a compreensão e otimização do processo de ensino-aprendizagem.

No indivíduo com TEA, assim como outros níveis da linguagem, a semântica se mostra comprometida, uma vez que há um déficit na compreensão e na produção das palavras com sentidos diversificados no uso da linguagem por estes indivíduos. Além disso, alterações pragmáticas são universalmente encontradas em indivíduos com TEA e incluem dificuldades no uso da linguagem, contando com funções comunicativas restritas, habilidades discursivas pouco desenvolvidas (Jesus; Herrera, 2023, p. 177).

Silva e Barbosa (2022, p. 385) ainda elucidam que “a pragmática, uma função sofisticada da linguagem, depende de um conjunto integrado de funções cognitivas e do bom funcionamento da Teoria da Mente de falantes e de interlocutores”, o que reforça a necessidade de que esta área seja melhor explorada dentre os estudantes com TEA. A pragmática relaciona-se, portanto, às Figuras de Linguagem que exigem do leitor uma interpretação além do sentido literal, como ironia, eufemismo, metáfora, comparação, hipérbole, metonímia e onomatopéia. Essa dificuldade é amplamente debatida na literatura, sendo que evidências empíricas indicam que há, em média, maiores desafios na compreensão de usos não literais da linguagem quando comparados a pares com desenvolvimento típico.

Segundo Vicente, Michel e Petrolini (2024, p. 1134) relatam, indivíduos autistas são “excessivamente literalistas, no sentido de que tendem a preferir interpretações literais de palavras e enunciados, mesmo quando o falante pretende ser entendido de forma não literal”. Esse literalismo é o cerne das barreiras de interpretação.

Dessa forma, refletir sobre maneiras de propor experiências aos estudantes com TEA, afim de que eles possam compreender as vivências literárias, se torna fundamental articular as mediações pedagógicas que favoreçam uma compreensão mais plena. Essa articulação

potencializa os processos de ensino e aprendizagem por meio do diálogo entre as diferentes práticas e saberes pedagógicos.

Neste contexto, o ensino colaborativo emerge como uma construção compartilhada entre os professores de sala de aula comum e os professores de educação especial. O professor da sala comum detém os saberes voltados ao seu componente curricular, enquanto o professor de educação especial contribui com o conhecimento das especificidades dos alunos, tornando possível, em conjunto, a articulação das estratégias e habilidades necessárias para o desenvolvimento de cada estudante.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 26) explicam que no **ensino colaborativo** “trabalho acontece de forma coletiva, envolvendo o professor de Educação Especial e o professor do ensino regular, é baseado na abordagem social, em que a escola deve ser modificada para melhorar o ensino comum”. Essa parceria favorece a criação de estratégias que respeitam o ritmo, as necessidades e os modos de compreensão de cada aluno.

O impacto dessa parceria transcende o atendimento individualizado, difundido no modelo de atendimento na sala de recursos da educação especial, esse modelo de ensino gera um benefício ampliado para todos os estudantes, nesse sentido as autoras apontam a “constatação pelos professores de que as melhorias no ensino introduzidas para responder às necessidades educacionais particulares de alguns alunos com deficiências acabaram beneficiando também os demais colegas da sala” (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2023, p. 16).

Para a efetividade do trabalho colaborativo entre professores de educação especial e da sala comum, é preciso que compartilhem do mesmo planejamento, discutam a avaliação e o manejo da classe para melhora do ambiente de aprendizagem (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2023, p. 94). Para que haja a concretização dessa prática, Mendes, Vilaronga e Zerbato(2023)citam 7 fatores cruciais para o sucesso do ensino colaborativo: o tempo para o planejamento comum, a flexibilidade, o suporte administrativo, as habilidades de comunicação, a compatibilidade, a definição de papéis e responsabilidades e a disposição para correr riscos. (2023, p. 50).

No caso dessa articulação pensando a leitura literária para os estudantes com TEA, com a colaboração docente, ampliamos o olhar para as individualidades da diversidade, analisando as possibilidades de recursos como o uso de imagens, dramatizações, tecnologia assistiva, mediações visuais e diálogos interpretativos, que auxiliam na construção de sentido. Essas estratégias favorecem não apenas a compreensão do texto literário, mas também o envolvimento afetivo e comunicativo dos estudantes, promovendo a valorização das diferentes formas de expressão.

Para que essas ações colaborativas sejam colocadas em prática, é imprescindível que os professores, tanto da educação comum quanto da educação especial, ultrapassem os limites de suas formações iniciais e busquem constante atualização profissional. Essa busca deve estar ancorada em fundamentos científicos que orientem a prática pedagógica, favorecendo o desenvolvimento de estratégias sustentadas por evidências.

As chamadas Práticas Baseadas em Evidências (PBE) conferem maior consistência às intervenções educativas, pois permitem que as decisões pedagógicas sejam tomadas a partir de estudos e resultados comprovados, oferecendo um suporte mais robusto e qualificado às experiências de leitura e às mediações realizadas em sala de aula. Visto que, estas práticas “se fundamentam em experiências bem-sucedidas, seguindo evidências científicas sistematizadas por meio de revisões de literatura apresentadas em relatórios nacionais e internacionais” (Schmidt, Nunes e Finatto, 2024, p.127).

Dentre as práticas que podem ser analisadas pensando no contexto da literatura infantil aplicada na sala de aula, podemos citar a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que são “intervenções que usam e/ou ensinam o uso de um sistema de comunicação não verbal/vocal com ajuda... Ou sem ajuda” (Schmidt, Nunes e Finatto, 2024, p.129). Que também pode ser ampliada, e a Instrução e Intervenção Assistida por Tecnologia, reconhecida pois “a tecnologia é projetada e empregada para apoiar a aprendizagem ou o desempenho de um comportamento do aluno”(Schmidt, Nunes e Finatto, 2024, p.130).

Outra PBE relevante são as Intervenções Naturalísticas (IN), definidas como “uma coleção de técnicas e estratégias incorporadas às atividades e rotinas do dia a dia, em que o aluno é naturalmente estimulado a desenvolver habilidades e comportamentos-alvo” (Schmidt, Nunes e Finatto, 2024, p.130). **Desse modo, a inclusão das IN e de outras PBEs se torna uma forma de ampliar o repertório dos professores e ajustar objetivos específicos. Tais PBEs podem ser trabalhadas com a literatura infantil, potencializando as experiências de aprendizagem no contexto natural da sala de aula.**

Em síntese, a articulação intencional entre literatura e ensino colaborativo, mediada por Práticas Baseadas em Evidências, revela-se uma estratégia pedagógica robusta. Tal integração favorece não apenas a compreensão textual, mas também para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos alunos com TEA, ampliando, assim, as possibilidades de aprendizagem de todo público escolar.

2.2 Procedimentos metodológicos

O presente estudo possui um caráter qualitativo e bibliográfico. Os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa são o ensino colaborativo, a literatura infantil e os processos de compreensão linguística e social dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quanto à sua natureza, esta pesquisa é exploratória, pois busca "proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses", tendo como objetivo principal o "aprimoramento de ideias" (Gil, 2002, p. 41). O delineamento bibliográfico é fundamental, visto que se trata de uma pesquisa "desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 2002, p. 44).

Neste contexto, buscamos por reflexões acerca da parceria entre professores do ensino regular e de educação especial. Compreendemos esta área de colaboração como algo amplo, que extrapola a sala de recursos multifuncionais e presta suporte aos estudantes, junto com os outros professores, no ambiente do ensino regular.

3. Resultados e discussões

A análise das particularidades da compreensão literária no TEA evidencia que o centro das dificuldades residem na interpretação de elementos não-literais, uma área profundamente impactada pela dificuldade na Teoria da Mente (ToM). A capacidade de inferir desejos, intenções e crenças de personagens, encontra uma barreira na rigidez cognitiva característica do estudante com TEA (Panciera et al., 2019; Whitman, 2015). Essa limitação impulsiona o aluno à interpretação literal (Vicente, Michel e Petrolini, 2024), comprometendo a semântica e, sobretudo, a pragmática da linguagem, essenciais para decodificar figuras de linguagem como metáforas e ironias. Portanto, a experiência literária, embora potente para o desenvolvimento social e linguístico (Coelho, 2000), exige um olhar atento do professor e a implementação de estratégias mediadoras que traduzam o abstrato para o concreto e o visual.

O ensino colaborativo se estabelece como a prática mediadora ideal para eliminar as barreiras literárias no TEA. Essa abordagem, fundamentada na colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial no planejamento colaborativo (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2023), integra as expertise curriculares e os conhecimentos em

estratégias de adaptação. É nessa articulação de saberes que é possível abrir possibilidades para encontrar soluções para a interpretação de elementos abstratos.

A contribuição mais significativa do ensino colaborativo reside na avaliação, seleção e aplicação de Práticas Baseadas em Evidências (PBEs), as quais conferem consistência e sustentação científica às intervenções (Schmidt, Nunes e Finatto, 2024). O planejamento colaborativo permite que o professor de Educação Especial auxilie na adaptação do texto literário, utilizando recursos como Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para dar suporte visual ao vocabulário, e tecnologia assistiva para promover a interação. As Intervenções Naturalísticas (IN), por sua vez, permitem que as habilidades de inferência e pragmática sejam trabalhadas de forma orgânica dentro do contexto da própria leitura, transformando a sala de aula em um ambiente de estimulação natural.

O ensino colaborativo contribui para o desenvolvimento da compreensão literária dos alunos com TEA, principalmente por meio da personalização e sistematização da mediação pedagógica. Essa articulação intencional entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial viabiliza a concretização do abstrato, utilizando recursos como mediações visuais e dramatizações para desmistificar figuras de linguagem e inferências. Ao integrar PBEs na rotina, o trabalho colaborativo atua diretamente na otimização da pragmática, promovendo diálogos interpretativos que exercitam a compreensão das intenções e emoções dos personagens.

Em síntese, o ensino colaborativo transforma a dificuldade em oportunidade ao garantir que as adaptações e o suporte especializado sejam aplicados de forma coerente e contínua no ambiente natural de aprendizagem. A efetividade, no entanto, está diretamente ligada à qualidade da parceria docente, exigindo fatores cruciais como o tempo para planejamento comum e a flexibilidade para a adoção de estratégias inovadoras (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2023).

Desta forma, o ensino colaborativo não apenas torna a literatura acessível, mas também potencializa o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social do aluno com TEA de maneira significativa e abrangente.

4. Conclusão

Este estudo teve como objetivo discutir as contribuições do ensino colaborativo para o desenvolvimento da compreensão literária de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, respondendo à questão central sobre como a articulação entre o

professor da sala de aula regular e o de educação especial pode potencializar essa aprendizagem.

A análise bibliográfica confirmou que as singularidades cognitivas e linguísticas do TEA, em especial o déficit na Teoria da Mente e a tendência ao literalismo, constituem o principal desafio para a compreensão da dimensão abstrata da literatura, como inferências e figuras de linguagem.

O ensino colaborativo se estabelece, portanto, como a prática mediadora mais robusta e eficaz para transpor as barreiras de ensino e aprendizagem destes alunos. Sua contribuição reside na sistematização da mediação pedagógica, permitindo que o professor de Educação Especial integre seu conhecimento sobre o TEA, Práticas Baseadas em Evidências (PBEs) como a CAA e intervenções assistidas por tecnologia, ao currículo de leitura do professor da sala comum. Essa articulação possibilita a concretização do abstrato no texto literário, utilizando recursos visuais e modelagem para traduzir intenções e emoções dos personagens de maneira intencional.

Dessa forma, a articulação do trabalho colaborativo contribui diretamente ao assegurar que o suporte especializado não se limite à sala de recursos, mas seja aplicado de forma contínua e coerente no ambiente regular de ensino, garantindo a participação plena e a inclusão efetiva do aluno com TEA nas experiências literárias da turma.

Embora este estudo tenha fornecido importantes subsídios teóricos, sua natureza bibliográfica impõe limitações quanto à análise da aplicação prática do modelo. Sugere-se que futuras pesquisas adotem uma abordagem empírica, investigando a percepção dos professores e o impacto direto do ensino colaborativo no desempenho da compreensão literária de alunos com TEA, por meio de estudos de caso ou pesquisas-ação em contextos reais de sala de aula.

O ensino colaborativo, quando intencionalmente articulado, se revela uma chave para transformar a experiência literária em um direito plenamente exercido pelos estudantes com TEA, promovendo seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social.

Referências

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, Camila Scanavachi de; HERRERA, Simone Aparecida Lopes. **Habilidades semânticas e pragmáticas em crianças com transtorno do espectro autista verbais: revisão sistemática de literatura**. In: CONGRESSO DE FONOAUDIOLOGIA DE

BAURU, 29., 2023, Bauru. Anais... Bauru: Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, 2023. p. 177-178.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; VILARONGA, Carla Ariela; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

PANCIERA, Sara Del Prete *et al.* **Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas**. Psico, Porto Alegre, v. 50, n. 4, p. e30603, 2019. DOI: 10.15448/1980-8623.2019.4.30603.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Debora Regina de Paula; FINATTO, Mariele. Práticas baseadas em evidências para a educação de crianças brasileiras com Transtorno do Espectro do Autismo. *In*: SCHMIDT, Carlo; PAULA, Cristiane Silvestre de (orgs.). **Transtorno do Espectro Autista**: pesquisas na saúde e na educação. Campinas, SP: Papirus, 2024.

SILVA, Ana Carolina Gomes da; BARBOSA, Felipe Venâncio. Pragmática na avaliação clínica da linguagem. *In*: SANTANA, Katiuscia Cristina; ALBARELLI, Ana Paula (org.). **A Análise Pragmática em diferentes perspectivas**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022. cap. 16, p. 384-400.

VICENTE, Agustín; MICHEL, Christian; PETROLINI, Valentina. Literalismo em Pessoas Autistas: uma Proposta de Processamento Preditivo. **Review of Philosophy and Psychology**, [s. l.], v. 15, p. 1133-1156, 2024. DOI: 10.1007/s13164-023-00704-x.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. Tradução de Dayse Batista. São Paulo: M. Books, 2015.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM SURDEZ: REFLEXÕES SOBRE LIBRAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Carine Mello da Silva⁴⁶
Ana Paula Teixeira Porto⁴⁷

Eixo Temático: Direito Educativo, Linguagem e Cultura

Resumo

Os estudos sobre educação de pessoas surdas, em momentos dos quais as tecnologias digitais estão presentes na vida da maioria das pessoas (inclusive das pessoas com surdez), torna-se necessário. Frente a isso esta pesquisa tem como tema central a alfabetização e o letramento de crianças com surdez, o qual denominaremos de “alfaetrar”, com o apoio de TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na mediação das práticas docentes em sala de aula. Destaca-se que esta pesquisa é o recorte de um capítulo da dissertação⁴⁸ do Mestrado intitulada: “Exploração das Tecnologias Digitais na alfabetização e no letramento de crianças com surdez”. Através da perspectiva de multiletramentos, e das inúmeras possibilidades de aprendizado no âmbito das línguas (Libras e Português na modalidade escrita), linguagens (representações da língua) e culturas (sinalizada e ouvinte), as TDICs tornam-se mecanismos de mediações importantes no processo de desenvolvimentos das habilidades e competências das crianças em fase de alfabetização. Para desenvolver o estudo, os procedimentos metodológicos consistem em uma abordagem qualitativa direcionada na produção bibliográfica e documental, com a sustentação das discussões baseada em estudos de Quadros (2019), Kenski (2013), Rojo (2012), Soares (2004), entre outros estudiosos, assim como os principais documentos que norteiam a educação básica do país. Diante do exposto, compreende-se que a exploração criativa, planejada e centrada no protagonismo do aluno quanto ao uso das tecnologias digitais amplia e melhora o processo de alfabetização e letramento de crianças com surdez.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Surdez. Multiletramentos.

LITERACY AND LANGUAGE DEVELOPMENT OF DEAF CHILDREN

Abstract

Studies on the education of deaf people, at times when digital technologies are present in the lives of most people (including deaf people), become necessary. In light of this, this research has as its central theme the literacy and reading and writing skills of children with deafness, which we will refer to as “alfaetrar,” with the support of ICTs (Information and

⁴⁶ Doutoranda em Educação pelo PPGEDU URI/FW. Mestre em Educação pelo PPGEDU URI/FW. Pedagoga pela URI/FW. Especialista em Educação Especial, URI/FW. Intérprete e Docente de Libras pela Uníntese- Santo Ângelo- RS. Email: kakamellodasilva@hotmail.com

⁴⁷ Doutora e Mestre em Letras. Pesquisadora e docente do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada (URI) – campus de Frederico Westphalen, RS. E-mail: anapaula@uri.edu.br

⁴⁸ Este artigo é parte dos resultados da dissertação intitulada “EXPLORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM SURDEZ”, defendida no PPGEDU/ Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado- URI (Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões)-Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, em 2022.

Communication Digital Technologies) in mediating teaching practices in the classroom. It should be noted that this research is a section of a chapter of the Master's dissertation entitled: "Exploration of Digital Technologies in the Literacy and Reading and Writing Skills of Children with Deafness." Through the perspective of multiliteracies, and the numerous learning possibilities within languages (Libras and Portuguese in written form), modes of expression (language representations), and cultures (signed and hearing), ICTs become important mediation mechanisms in the process of developing the skills and competencies of children in the literacy development phase. To conduct the study, the methodological procedures consist of a qualitative approach focused on bibliographic and documentary production, with discussions supported by studies from Quadros (2019), Stumpf (2014), Perlin (2003), Kenski (2013), Rojo (2012), Soares (2004), Santaella (2007), among other scholars, as well as the main documents that guide basic education in the country. In view of the above, it is understood that creative, planned, and student-centered exploration regarding the use of digital technologies broadens and improves the literacy and reading development process for children with hearing impairments.

Keywords: Literacy. Literacy skills. Deafness. Multiliteracies.

Introdução

A alfabetização e o letramento configuram duas etapas muito importantes no processo de formação das pessoas. Quando se trata de crianças com surdez⁴⁹, este processo apresenta especificidades que necessitam de práticas pedagógicas que compreendam as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda. No contexto da educação nacional, a inclusão de crianças surdas em escolas regulares de ensino ainda representa um desafio, principalmente no que se refere à garantia do acesso a língua materna dos surdos -Libras- (Língua Brasileira de Sinais) e a língua portuguesa como segunda língua.

Partimos do pressuposto de que toda a criança surda tem o direito de ser primeiramente alfabetizada em sua língua materna, a língua de sinais, conhecida no Brasil como Língua Brasileira de Sinais (libras). A partir disto, ser alfabetizado na sua segunda língua, em modalidade escrita, ou seja, a língua portuguesa escrita também se constitui um ponto fundamental para o desenvolvimento da criança, o que exige práticas educativas bilíngues planejadas, associadas a particularidades do processo que envolve um aluno surdo e articuladas ao contexto atual de aprendizagem e ensino. Em nossa perspectiva, esse processo

⁴⁹ Cremos ser oportuno explicar por que usamos a expressão criança com surdez e criança surda. Deve-se à ideia de que elas indicam, de forma clara, sem tonalidade pejorativa ou preconceituosa, a condição da criança que apresenta dificuldade de audição e, por consequência, de fala. As opções linguísticas que adotamos são uma forma de afastar caracterizações estereotipadas de crianças surdas, as quais são atribuídas, de forma equivocada, conforme aponta Goes (1996), traços como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc. A linguagem é, assim, forma de expressão política, educacional e social.

de alfabetização exige também a exploração de diferentes linguagens, sobretudo as que valorizam o visual, e a inserção de ferramentas tecnológicas digitais como apoio pedagógico.

Trabalhamos com o conceito de “alfalettrar”, termo usado por Magada Soares, para alfabetização e letramento, embora relacionados, não são caracterizados sinônimos, visto que a alfabetização é o processo de construção do sistema alfabético de escrita e o letramento envolve o uso social da leitura e escrita em diferentes contextos. Compreender essa diferença é primordial para a educação escolar de crianças com surdez, visto que a apropriação da linguagem escrita acontece por intermédio da língua em modalidade visual-espacial, a libras.

Dessa forma, entendemos que, ao interagir diferentes semioses (linguagens), no processo de alfabetização da criança com surdez o (a) professor (a) está dando sentido ao mundo dos sinais e da escrita. Rojo (2012) escreve sobre essas possibilidades de impregnar de sentido toda a prática pedagógica, usando as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e comunicação), defendendo a tese de que elas “impregnam e fazem significar os textos contemporâneos - quase tanto ou mais que os escritos em letra.” Ao compartilharmos com essas premissas, precisamos destacar algumas particularidades que envolvem a alfabetização nesse contexto.

A proposta é dar sentido ao processo de alfabetizar-letrando, tornando o momento de aprender rico e lúdico, com inúmeras possibilidades de exploração de dois sistemas linguísticos que se entrecruzam no mesmo processo. Nas palavras de Quadros (2006, p. 28): “A riqueza de informação se torna fundamental. A interação passa a apresentar qualidade e quantidade que tornam o processo educacional rico e complexo. A alfabetização passa, então, a ter valor real para a criança.”

As tecnologias digitais são ferramentas fundamentais na construção do processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário a exploração das TDICs em sala de aula pelos professores e alunos, visto que há múltiplas possibilidades de assimilação de novos conceitos com o mauseio destes recursos tecnológicos proporcionando aulas mais prazerosas, motivadoras e instigantes. Como destaca Kenski (2013, p. 10), é necessário compreender a interação mediada pelas tecnologias como “um novo e desafiador processo de atuar no ensino”.

Frente a esse cenário, esta pesquisa tem como objetivo analisar e discutir os processos de alfabetização e letramento, utilizando estratégias pedagógicas eficazes e destacando a importância da pedagogia bilíngue (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita) na promoção da aprendizagem e inclusão escolar de crianças com surdez.

Ruth Rocha, autora de livros infantis, escreveu o livro: “*O menino que aprendeu a ver*”, este livro conta a história de um menino que era curioso e questionava sua mãe sobre o porquê de desenhos nas placas, tudo o que ele olhava eram desenhos sem sentido, após ir para escola começou a perceber que os desenhos na verdade eram letras, e que por acaso, eram as mesmas letras que sua professora ensinara na escola, até que chegou o dia que ele conseguiu ler a placa que continha o nome de sua rua: ***Rua do Sol***, é trazendo essa analogia da história que esta pesquisa surge, para desvendar a beleza e importância de alfabetizar as crianças com surdez. Que ela sirva para iluminar! Assim como a rua do Sol (e a professora que ensinou o menino a ver o mundo).

Práticas educativas e libras - mais que uma língua, um instrumento de alfabetização e letramento numa perspectiva multicultural

Apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão e na valorização e reconhecimento da libras enquanto língua, ainda existem barreiras comunicacionais e linguísticas, visto que os desafios enfrentados não estão na surdez em si, mas principalmente nas condições de acesso, comunicação e atitude presentes no ambiente educacional e social. Diante deste cenário temos os desafios próprios do processo de alfabetização e letramento de crianças com surdes, que perpassa pela ausência de práticas bilíngues e que comprometem o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes.

Esta pesquisa se delinea através de duas óticas de alfabetização e letramento (que não dissocia muito um do outro), serão apresentadas concepções acerca da construção da aprendizagem de crianças ouvintes. Em seguida, o foco será sobre o processo de alfabetizar letrando crianças com surdez. Tendo como pressuposto que alfabetizar necessita ser um processo de construção encantador, divertido e instigador, pelo qual a criança descobre o mundo letrado.

O estudo esboça paralelos entre crianças ouvintes e as surdas, para o primeiro grupo a alfabetização em língua portuguesa envolve a aprendizagem da escrita em sua própria língua materna, por outro lado, o segundo grupo envolve a aprendizagem da escrita em uma segunda língua, que, é oral e não sinalizada, oposto de sua língua materna, a libras. Salienta-se que é importante conhecer a língua sinalizada e tornar a libras referência no processo de alfabetização de crianças surdas.

Para a descoberta do mundo letrado para além da decodificação de símbolos, letras, sons, sílabas, palavras, frases, construção da escrita alfabética, enfim, todo o conjunto de

habilidades e competências próprias desta primeira fase no ensino fundamental, é de total relevância que tenha sentido e boas práticas pedagógicas que auxiliem o aprender a aprender dos alunos. Ser alfabetizado e letrado é importante para o desenvolvimento psicossocial das pessoas e constitui um dos elementos básicos das orientações curriculares nacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que regulariza e uniformiza o ensino no Brasil, e, segundo ela, as crianças em fase de alfabetização precisam ter “experiências para desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e dos outros sistemas de representação, como os signos matemáticos (...)”. Ou seja, precisam desenvolver as habilidades de oralidade, percepção de tempo, espaço e mundo, bem como saber dos registros artísticos, midiáticos e científicos. Perspectivas que se associam ao universo da exploração das línguas em suas variadas formas de sistematização.

Nesse contexto, a BNCC menciona a libras como uma das línguas para o processo de formação e interação escolar ao pontuar, nas competências gerais, que é fundamental

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2017, p. 9)

No campo das linguagens, no ensino fundamental, a libras também aparece de forma clara no documento da BNCC:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (Brasil, 2017, p. 61)

Dessa forma, compreende-se a importância da integração da libras a outras línguas e linguagens na escola, pois a comunicação é um processo vivo, dinâmico e associado a distintas formas de expressão, o que indica a diversidade plurilíngue que deve ser valorizada no espaço escolar. Sob esse ponto de vista, o documento do MEC aponta avanços importantes pelo fato de a libras ser incluída como uma forma de comunicação, embora não uma língua, conforme aponta Barbosa (2019, p. 7):

Uma das reivindicações históricas da comunidade surda é o reconhecimento de Libras como língua oficial do povo surdo brasileiro; essa inclusão, mesmo que limitada, esse espaço que a Base confere à Libras e a cita, se por um lado carece de aprofundamento, de uma discussão mais detalhada sobre ela, por outro, faz com que haja materialidade do tema em um documento, para que se prossigam as discussões e os surdos possam seguir lutando pela legitimação cada vez mais sólida de sua língua. Vale ressaltar que a BNCC apresenta a Libras como uma, entre outras, alternativas de linguagens, e não efetivamente como uma língua. Ela não é apresentada como uma alternativa à língua Portuguesa – como uma outra língua, mas como uma entre outras linguagens.

A inclusão da libras no universo da escola, mesmo que reconhecida tardiamente sua importância para a formação de surdos e não surdos, é uma necessária efetivação de políticas de diversidade linguístico-cultural na escola, valorizando o multiculturalismo. Além disso, os alunos precisam encontrar na escola espaços com múltiplas situações, as quais envolvem conceitos e saberes científicos, que instigam a curiosidade no querer aprender, desenvolvendo observações, análises atentas, argumentações e descobrir o mundo letrado através de experiências que dão significado ao momento de se construir um ser alfabetizado.

Sabe-se que a alfabetização abrange as duas primeiras etapas do ensino fundamental, 1º e 2º anos, dos 6 aos 8 anos de idade. A luz do alfabetizar letrando torna-se imprescindível idealizar práticas significativas de alfabetização, que façam sentido para criança, que envolvam experiências concretas neste processo. A partir dessas vivências, as crianças ampliam a compreensão dos saberes destinados a esta etapa, desenvolvem estruturas cognitivas mais complexas, ampliando sua visão de mundo. Segundo a autora Magda Soares,

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 40).

Um dos pilares da alfabetização, o qual determina o sucesso ou o insucesso, é a ação pedagógica que o professor tem em sala de aula, é através de momentos lúdicos e significativos, oportunizando práticas motivadoras aos alunos, que eles desenvolvem o processo de alfabetização e letramento, aperfeiçoando as habilidades e competências destinadas à leitura, escrita com foco em práticas diversas de letramentos.

Nesta seara, é imprescindível criar vivências das quais os alunos se apropriem dos códigos escritos e decodifique-os, utilizando de experiências pedagógicas que proporcionem momentos prazerosos, divertidos os quais instiguem o saber criativo. De acordo com Soares (2003, p. 47), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto

das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Entendendo que a alfabetização acontece nas etapas do 1º e 2º anos do ensino fundamental, como ressaltado anteriormente, é fundamental ofertar inúmeras práticas de linguagem que consolidem essa fase. Pois, quando uma criança se alfabetiza, além do cognitivo expandir à medida que decodifica os símbolos presentes no seu entorno, amplia seus conceitos, percepções sobretudo. A BNCC destaca que

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2018, 59).

O ato de ler e escrever necessita estar conectado com todas as áreas do conhecimento, é preciso ter dialogicidade entre todos os componentes do currículo, não se limitando apenas a língua portuguesa. O parecer CNE/CEB nº 11/2010 destaca que os conteúdos dos diversos componentes curriculares “ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo”. (BRASIL, 2010).

Os contextos de aprendizagens nos quais o professor alfabetizador trabalha o plural, a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, fomentando a interação dos saberes torna o fazer pedagógico a essência do processo de alfabetizar letrando. Ou seja, um único conteúdo permeia por diversas atividades significativas e integradas. A interdisciplinaridade na prática docente é a ponte entre a prática e o que se aprende vivendo, para Mediano (1984, p.139)

A interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico, mas sobre tudo uma prática que se aprende vivendo. É o resultado de um treinamento contínuo e contribuí para um novo relacionamento professor-aluno, procura relacionar de forma mais estreita, a teoria e a prática, favorecendo uma interdependência profunda entre esses dois níveis de ensino.

Ao referirmos a alfabetização, não devemos dissociar deste processo as características do letramento, pois eles coexistem e correlacionam-se nas esferas de assimilar, aprender e construir conceitos, o mundo letrado e escrito acontece de forma simultânea por esses dois movimentos, a aquisição do sistema de escrita – alfabetização, e pelo desenvolvimento de

habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento. (SOARES, 2004, p.14)

Cabe explicar que a palavra alfalettrar é a combinação de alfabetização e letramento, foi um termo criado pela professora e pesquisadora Magda Soares. Trata-se do ensino do sistema alfabético e ortográfico, visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em contextos culturais e sociais diversos, contando com contribuições de várias áreas do saber, como aponta a autora do projeto.

É fundamental esclarecer que o que se propõe (...) **não** é um “método”, mas uma orientação para **ensinar com método**, fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com “evidências científicas” para a compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino. (SOARES, 2020, p. 112)

Ao que tange o nível de alfabetização e letramento é necessário trabalhar a representação e o conceito, ou seja, abordagem do signo (significado e significante), tanto para crianças ouvintes e principalmente no alfalettrar de crianças surdas, um método de desenvolvimento das habilidades textuais de leitura e escrita e a sua compreensão.

[..] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação, numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992, p.93).

É necessário que as crianças convivam com multimodalidades de aprendizagem, diversos tipos de gêneros textuais, múltiplas práticas de aprendizagem e conectadas com a contemporaneidade é preciso trazer para essa etapa da vida estudantil das crianças as “múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas” (KLEIMAN, 2014, p.81), porque estamos na era da tecnologia, praticamente tudo fica na palma da mão, na tela de um celular. As crianças chegam na escola com vivência das tecnologias digitais e com experiências de aprendizagens oferecidas por elas, por isso é importante ter esses meios tecnológicos como aliado do dia-a-dia do professor.

O multiletramento é uma forma cativante de desenvolver as habilidades cognitivas. Proporcionar as crianças em idade de alfabetização inúmeros estímulos e experiências que possibilitam a autonomia para desenvolver suas tarefas, interajam e constroem com

autonomia sua aprendizagem. Em outras palavras, a aprendizagem através do multiletramento parte da ideia de leitura e escrita como prática discursiva, com múltiplas funções e interligadas com todos os contextos em que desenvolvem a educação. Tal como afirma Kleiman (2007, p. 4).

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

A contemporaneidade e as constantes atualizações das tecnológicas digitais podem auxiliar os novos desafios do letramento e à teoria, pois indica pluralidade e diversidade cultural, diversas semioses e mídias favorecendo o saber fazer e aprender a aprender dos alunos. Rojo (2013, p.9)

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e diversidade cultural(...)*.

Ou seja, a educação precisa caminhar aos passos dos avanços tecnológicos, levando sempre em consideração, um ensino linguístico adequado e adaptado aos alunos que por vezes possuem culturas diferentes, que se configura aqui como multicultural. Como propõe Rojo é preciso considerar três dimensões: a da diversidade produtiva, a do pluralismo cívico e as identidades multifacetadas. E uma área um pouco esquecida é a área da (re)produção cultural.

Neste sentido, alfabetizar e letrar uma criança surda perpassa por inúmeras barreiras. Trazendo consigo a principal dela, que consideramos a barreira linguística e comunicacional, visto que, uma criança/pessoa surda precisa primeiramente ser alfabetizada em sua língua materna (L1- Língua Brasileira de Sinais) e posteriormente a língua portuguesa na modalidade escrita.

Por vezes esta lógica de alfabetização é invertida. Acarretando prejuízos e demora na concretização de signos e entendimento letrado por parte das crianças surdas. Nesta perspectiva, a língua brasileira de sinais, contribui para a comunicação e aprendizagem deste grupo de pessoas, pois a libras é um sistema linguístico que possui estrutura, morfologia, sintaxe própria, colabora com a expressão do pensamento científico e comum, estimula a aprendizagem da segunda língua, é o diálogo sinalizado entre surdos e ouvintes. A língua de

sinais é para a comunidade surda⁵⁰ “o tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal”. (Bakhtin, 2003b, p.348)

A criança surda precisa ter sua identidade linguística e cultural respeitada e fomentada, assim como as crianças ouvintes são estimuladas desde bem pequenas através da fala, o mesmo deve acontecer com as crianças surdas, porém através de sinais. Visto que a libras⁵¹ é usada para o ensino, para arte, com representação oral (visual-espacial) e escrita (Quadros, 2019), de maneira qualitativa contribui para a fluência verbal da criança surda melhorando conceitos de ordem linguística e cognitiva, o que auxilia no processo de alfabetizar letrando.

O reconhecimento da interculturalidade que temos em sala de aula e a valorização da pluralidade cultural e linguística, algumas vezes tona-se um desafio para a prática docente, mas conhecer o aluno e ter um planejamento pautada nas múltiplas formas de ensinar é essencial. Destaca-se sobre a relevância do planejamento ser bilíngue, que abranja as especificidades da criança. Lembrando que o planejamento docente não pode ser algo fechado, fixo, e se preciso, pode ser alterado mediante a necessidade do aluno. O autor Vasconcellos (2000, p.79) conceitua que “Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faça antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.”

Tendo como premissa o planejamento docente e a prática pedagógica, ressalta-se que para ter êxito na alfabetização e letramento de crianças com surdez é importantíssimo além do profissional intérprete de libras (o qual auxilia na interpretação simultânea da aula), que o professor alfabetizador seja bilíngue. O professor alfabetizador bilíngue precisa permear pela língua de sinais e português ao mesmo tempo em que leciona suas aulas. Além de ter o conhecimento da cultura e identidade surda, o professor bilíngue vai conhecer as nuances que envolvem a língua e a linguística da criança.

A autora Miller(2009) contribui para esse pressuposto docente de alfabetizar em L1(libras) e L2 ao mesmo tempo, destacando três aspectos importantes para a aquisição da L2 (língua portuguesa), na modalidade escrita, para as crianças com surdez.

1. Focalizar as formas e os tipos de interação verbal entre os usuários da língua, considerando-se o contexto em que se dá essa interação, ou seja, tratar os diferentes gêneros textuais em seu contexto de uso social, em sua habitual forma de comunicação entre os usuários da língua para que o aluno compreenda tanto a forma pela qual se organizam os diferentes textos nos diferentes contextos de comunicação

⁵⁰ Comunidade surda é formada por um grupo de pessoas surdas e ouvintes que conhecem a cultura, identidade, língua e linguística das pessoas com surdez, e fazem da libras a representatividade desta cultura sinalizada.

⁵¹ A libras foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão no Brasil pela Lei nº 10.436/2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005.

verbal, como também a função social que eles cumprem na dinâmica da língua em uso.

2. Na sequência, focalizar a forma específica de cada enunciação, vista à luz do processo interativo em que foi produzida, considerando-se a sua organização global e os elementos que garantem sua coesão e sua coerência; vale dizer, explorar o texto quanto aos seus elementos de organização interna e de conformação externa no caso do texto impresso, explicando os recursos que o fazem funcionar como uma unidade linguística significativa, com uma intencionalidade e um valor apreciativo que determinam a escolha e o arranjo dos elementos mais carregados de sentido que orientam as enunciações e tornam explícitos os componentes ideológicos que permeiam qualquer forma de discurso;

3. Finalmente, focalizar as formas linguísticas que caracterizam cada enunciação, considerando-se os recursos disponíveis para concretizá-las, isto é, para cada gênero textual, evidenciar os aspectos da organização gramatical e de suas partes constitutivas que são essenciais para o entendimento de como esses recursos colaboram com a conformação do texto em suas características globais e de sua organização e funcionamento (MILLER, 2009, p.479-480).

O momento de pensar a alfabetização da criança surda necessita que o professor bilíngue tenha em seu arcabouço teórico e prático a valorização da cultura sinalizada, tendo como base os multiletramentos, ou seja, diversas estratégias metodológicas para ensinar de maneira lúdica e criativa, possibilitando o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvendo as habilidades e competências previstas nos documentos legais para esta fase da escolarização.

Ao que se refere a alfabetização e letramento de crianças com surdez, na ótica dos multiletramentos, compreendendo as especificidades de cada um e que as práticas precisam ser mediadas de diversas maneiras, a autora Campello (2007) salienta que a “[...]exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana[...]

Em outras palavras, além ensinar através de “Imagem + Sinal + Palavra” (ideal que seja sempre mostrado a figura do que será trabalhado, logo após o sinal e por último a palavra na modalidade escrita), é necessário contextualizar, explicar, exemplificar o assunto da aula. Freire (1991) argumenta que saber ler apenas a frase “Eva viu a uva” não basta: é também necessário reconhecer “qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Ou seja, alfabetizar letrando.

Com a intenção de ilustrar esse processo, usaremos como exemplo a palavra “VACA”, após a apresentação da imagem, sinal e signo escrito é de fundamental importância apresentar a criança surda todo o contexto que vem junto com o símbolo, exemplificando: questionar a criança se já viu o animal da imagem; onde é o habitat dele; o que come; o que produz; entre tantas outras contextualizações. E se esta perspectiva tiver como linha os multiletramentos,

com o suporte das TDICs, as múltiplas formas de apresentar algo novo há uma criança, com certeza ela dará sentido e significado à sua construção alfabética.

Em síntese, quando pensarmos em educação e alfabetização de crianças com surdez é preciso entender alguns aspectos primordiais. Primeiro, respeito e entendimento da cultura surda (história, lugar de fala, língua e linguística). Segundo, refletir sobre o currículo e as práticas docentes, que seja voltada para a perspectiva bilingue e inclusiva. Terceiro, usar dos multiletramentos para atingir o objetivo proposto nesta primeira fase da educação escolar das crianças surdas, que é a consolidação das competências e habilidades da alfabetização. Quarto, os profissionais que farão a mediação entre a aprendizagem e o conhecimento de mundo, o professor bilíngue, que tenha proficiência na libras e o intérprete de libras. E o mais importante de todos, ter empatia, colocar-se no lugar de aprendizagem do outro é fundamental, fazer a diferença no processo de alfabetização e letramento, tornando as crianças surdas autônomas, independentes, reconhecendo-se como sujeitos de sua própria história.

Considerações finais

Ao chegarmos ao fim das reflexões deste capítulo sobre alfabetização e letramento de crianças com surdez, algumas considerações são pertinentes. Salienta-se que a realização da investigação está apoiada na importância de discussões acerca do tema, visto que reconhecer que a criança surda tem potencial de aprendizagem como qualquer outra criança nesta fase escolar. Ela pode melhorar seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social com a exploração de práticas educativas através dos multiletramentos, valorizando assim a educação inclusiva. Isso requer a adoção da libras como língua, como instrumento multicultural, como elemento de sustentação do processo de alfabetizar e letrar.

Destaca-se também, a importância das tecnologias neste processo, que auxiliam a prática docente na construção de novas habilidades, visto que, a criança surda também precisam estar conectada com a cultura digital, pois faz parte do contexto de crianças, entre elas as com surdez. As vivências digitais das crianças contribuem de forma satisfatória para o processo de saber fazer, de ter autonomia no período escolar.

Ao que se refere ao alfalettar de crianças surdas, é relevante pontuar que primeiramente elas precisam ter o domínio de sua língua materna, libras, e posteriormente a segunda língua na modalidade escrita, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Além disso, pontua-se que a forma de alfabetizar, utilizando-se das duas línguas ao mesmo tempo em uma

perspectiva de valoração plurilinguística, deve ser feito de forma lúdica, criativa, multicultural, com representatividade e autonomia das crianças no fazer e aprender.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Reformulação do livro sobre Dostoiévski**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p.337-57. [1961]

BARBOSA, Giovani de Souza. **Educação de surdos e a BNCC: encontros e desencontros**. Trabalho de conclusão de Curso (Programa de Pós Graduação em Educação *lato sensu* da UFPel). Pelotas, UFPel, 2019. Disponível em: <https://pergamum.ufpel.edu.br/pergamumweb/vinculos/0000cc/0000cc84.pdf> Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>

BRASIL. Lei 10.436/02 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRASIL. LDB- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez- site.pdf> >. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5211-pceb011-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 de novembro de 2025.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual / sinal na educação dos surdos**. In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gilmar (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131

- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- KLEIMAN, Ângela B. **Letramento na contemporaneidade: práticas sociais e modos de significação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- MEDIANO, Zélia. **Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre a educação**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- MILLER, Stela. **Reflexões acerca da proposta Bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente**. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. Marx, Gramsci e Vigotski. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, p. 475- 486, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Libras..** São Paulo: Parábola, 2019.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Moderna, 2014.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos**. In: ROJO, Roxane H. R. (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 9-32
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos e práticas de letramento na contemporaneidade**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** (7. ed.). São Paulo: Libertad, 2000.

CONTOS EM CENA: A LITERATURA DE CONCEIÇÃO EVARISTO COMO PRÁTICA DE HUMANIZAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo⁵²
Cleusa Vicente Vargas⁵³

Eixo Temático: Direito Educativo, Linguagem e Cultura

Resumo

O presente capítulo apresenta o projeto *Contos em Cena*, desenvolvido com alunos do turno integral, de 6º a 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, que utiliza contos de Conceição Evaristo como ponto de partida para a leitura, interpretação e dramatização literária. A proposta tem como objetivo promover o protagonismo juvenil e a formação humanizadora a partir da literatura afro-brasileira, integrando arte, oralidade e reflexão crítica sobre temas como identidade, resistência e igualdade. Fundamentado em autores como Freire, Candido, Evaristo, Hooks, Dewey e Gadotti, o projeto parte da concepção de que a literatura é um direito humano e uma forma de expressão da experiência social. As atividades envolveram leitura compartilhada, análise estética, oficinas de escrita e adaptação teatral dos contos, culminando em apresentações para a comunidade escolar. Os resultados evidenciam o fortalecimento da empatia, da autoestima e da consciência crítica dos alunos, confirmando o papel do teatro e da literatura como instrumentos de transformação social.

Palavras-chave: Conceição Evaristo. Literatura afro-brasileira. Teatro na educação. Protagonismo juvenil. Humanização.

Resumen

El presente capítulo presenta el proyecto *Contos em Cena*, desarrollado con estudiantes del turno integral, de 6º a 9º año de la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Castro Alves, que utiliza cuentos de Conceição Evaristo como punto de partida para la lectura, la interpretación y la dramatización literaria. La propuesta tiene como objetivo promover el protagonismo juvenil y la formación humanizadora a partir de la literatura afrobrasileña, integrando arte, oralidad y reflexión crítica sobre temas como identidad, resistencia e igualdad. Fundamentado en autores como Freire, Candido, Evaristo, Hooks, Dewey y Gadotti, el proyecto parte de la concepción de que la literatura es un derecho humano y una forma de expresión de la experiencia social. Las actividades incluyeron lectura compartida, análisis estético, talleres de escritura y adaptación teatral de los relatos, culminando en presentaciones para la comunidad escolar. Los resultados evidencian el fortalecimiento de la empatía, la autoestima y la conciencia crítica de los alumnos, confirmando el papel del teatro y la literatura como instrumentos de transformación social.

Palabras clave: Conceição Evaristo. Literatura afrobrasileña. Teatro en la educación. Protagonismo juvenil. Humanización.

⁵² Mestre em Letras. Professora da E. M. E. F. Castro Alves. krisfrederico@gmail.com

⁵³ Doutoranda em Educação pela URI. Professora da E. M. E. F. Castro Alves. a067332@uri.edu.br

Introdução

O ensino da literatura na escola pública assume um papel fundamental na construção de identidades, na valorização da diversidade e na promoção do pensamento crítico. Em tempos de intensas transformações sociais e culturais, a leitura literária deve ultrapassar os limites da decodificação textual e se tornar uma prática emancipadora, capaz de sensibilizar e mobilizar os alunos em torno das questões humanas e sociais que atravessam o cotidiano. Nesse contexto, a obra de Conceição Evaristo ocupa um lugar de destaque, por articular palavra, memória e resistência, dando visibilidade às vozes historicamente silenciadas da sociedade brasileira.

O projeto *Contos em Cena* nasce dessa perspectiva: aproximar os alunos da literatura de Evaristo por meio de uma experiência estética e pedagógica que une leitura e dramatização. A proposta foi desenvolvida com o grupo de discentes do turno integral, alunos de 6º a 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, como parte de uma prática interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Arte. O trabalho tem como eixo o estudo de contos do livro *Olhos d'Água* (Evaristo, 2014), explorando suas dimensões linguísticas, simbólicas e sociais, a fim de promover uma aprendizagem significativa e integradora.

A escolha de Conceição Evaristo justifica-se pela potência de sua escrita — marcada pela “escrevivência”, termo cunhado pela própria autora para designar uma escrita que nasce das vivências do corpo, da memória e da ancestralidade negra. Suas narrativas retratam mulheres, crianças e famílias negras em situações de luta, exclusão e esperança, revelando uma dimensão humana universal e profundamente formadora. Levar Evaristo para a sala de aula significa reconhecer que o ensino de literatura também é um ato político e de afirmação identitária.

A metodologia adotada envolveu leitura coletiva dos contos, rodas de conversa, oficinas de expressão e adaptação teatral das narrativas. Os alunos se tornaram leitores, intérpretes e autores a partir da sensibilidade provocada pelos textos. A culminância do projeto foi uma mostra cultural, em que as turmas encenaram suas adaptações para a comunidade escolar, transformando a leitura em ação e reflexão. Essa integração entre arte e educação concretiza o que Dewey (2010) chama de “experiência estética”: o aprendizado que mobiliza corpo, emoção e pensamento em um processo de descoberta coletiva.

Além do impacto artístico, o projeto buscou contribuir para a efetivação do Direito Educativo, garantindo aos alunos o acesso à literatura afro-brasileira, reconhecida pela Lei nº 10.639/2003 como conteúdo obrigatório nos currículos escolares. Ao estudar Evaristo, os estudantes foram convidados a compreender a importância da representatividade e do respeito às diferenças, articulando literatura, cidadania e direitos humanos. A leitura, nesse sentido, tornou-se

instrumento de empoderamento e de construção de uma consciência social.

Por fim, o *Contos em Cena* reafirma a escola como espaço de criação, escuta e pertencimento. Ao transformar o texto literário em cena, os alunos deram corpo e voz às palavras, experimentando a força da arte como linguagem de liberdade. A experiência demonstra que o teatro, quando aliado à literatura, potencializa a aprendizagem, promove a expressão e desperta o senso de coletividade. Assim, a educação literária torna-se também educação para a vida — sensível, crítica e emancipadora.

A metodologia baseou-se em uma abordagem interdisciplinar, envolvendo as áreas de Língua Portuguesa e Arte, de modo a integrar o estudo da literatura afro-brasileira com o desenvolvimento de competências comunicativas, estéticas e socioemocionais.

A proposta teve como objetivo principal promover o protagonismo juvenil e a formação humanizadora por meio da leitura e dramatização de contos de Conceição Evaristo, especialmente do livro *Olhos d'Água* (2014). Como objetivos específicos, buscou-se:

- desenvolver a leitura crítica e o letramento literário;
- valorizar a diversidade cultural e racial;
- estimular a expressão oral e corporal;
- fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento dos alunos;
- e consolidar a literatura como prática social e direito educativo.

A metodologia foi organizada em quatro etapas principais:

Etapa 1 – Sensibilização e leitura compartilhada:

Iniciou-se com a apresentação da autora Conceição Evaristo e uma roda de conversa sobre representatividade e identidade. Em seguida, realizou-se a leitura compartilhada dos contos selecionados, *Maria* e *Olhos d'Água*. Cada leitura era acompanhada de anotações reflexivas e debates sobre os temas centrais: maternidade, pobreza, infância, racismo e resistência. O foco foi despertar a empatia e promover a leitura dialógica, conforme propõe Freire (1989), na qual a palavra escrita se conecta à leitura de mundo dos alunos.

Etapa 2 – Interpretação e análise literária:

Os estudantes foram convidados a identificar os elementos estruturais dos contos (narrador, tempo, espaço, personagens e conflitos) e a relacioná-los às dimensões simbólicas e sociais das narrativas. Essa etapa buscou desenvolver o pensamento crítico e o olhar estético, explorando também a linguagem poética da autora. De acordo com Cosson (2014), compreender o funcionamento da narrativa literária é essencial para que o leitor possa reconstruir os sentidos e interpretar o texto de forma autônoma.

Etapa 3 – Oficina de expressão e adaptação teatral: Nesta fase, os contos foram transformados em roteiros dramáticos. Os alunos trabalharam em grupos para adaptar os textos, criando diálogos, cenários e gestos que expressassem as emoções e as mensagens centrais das histórias. Essa etapa concretizou o conceito de *experiência estética* de Dewey (2010), unindo razão, emoção e ação. Os ensaios buscaram fortalecer a autoconfiança e a cooperação, valores fundamentais para o trabalho coletivo.

Etapa 4 – Culminância e socialização: Como culminância, foi organizada a Mostra Literária “Contos em Cena”, aberta à comunidade escolar. As turmas apresentaram suas encenações, intercaladas com leituras poéticas. A mostra funcionou como espaço de afirmação e pertencimento, revelando o potencial transformador da arte no ambiente escolar. Essa etapa final simboliza o diálogo entre literatura e vida, consolidando o aprendizado como experiência cultural e emocional.

A metodologia adotada foi pautada nos princípios da metodologia ativa, que coloca o aluno no centro do processo educativo. A professora atuou como mediadora e orientadora, promovendo situações de aprendizagem em que os estudantes construíram sentidos a partir da prática. Essa abordagem está em consonância com Moran (2015), que defende que o protagonismo estudantil é essencial para a aprendizagem significativa.

Fundamentação Teórica

A proposta do projeto *Contos em Cena* está ancorada na compreensão da literatura como prática de humanização e instrumento de transformação social. Para Antonio Candido (2004), a literatura é um direito humano, pois “humaniza em sentido profundo, na medida em que faz viver” (p. 175). Essa concepção ultrapassa o simples prazer estético, atribuindo à arte uma função ética e formativa. A leitura literária permite que o sujeito entre em contato com o outro e consigo mesmo, exercitando a imaginação moral e a empatia. Trabalhar Conceição Evaristo em sala de aula é, portanto, oferecer aos estudantes o acesso a uma forma de conhecimento que sensibiliza, questiona e emancipa.

A autora Conceição Evaristo (2014) define sua escrita como *escrevivência*, uma fusão entre escrita e vivência. Ela afirma: “A minha escrita é feita de memórias, de dores, de vozes que ecoam as muitas mulheres que me antecederam e que habitam em mim” (EVARISTO, 2014, p. 9). Essa concepção rompe com a tradição literária elitista e eurocêntrica, inserindo na cena literária os sujeitos marginalizados da história — mulheres negras, pobres, trabalhadoras, migrantes. Ao ler Evaristo, os alunos se deparam com narrativas que trazem experiências reais e simbólicas de luta e resistência.

De acordo com Bell Hooks (2017, p. 76), a educação deve ser um ato de liberdade. A autora propõe uma pedagogia engajada, capaz de unir afeto e pensamento, corpo e razão. Para Hooks, o professor deve criar espaços em que a voz dos alunos seja ouvida e valorizada. A leitura dos contos de Evaristo em sala de aula coloca em prática esse princípio, pois convida os estudantes a refletirem sobre suas próprias histórias e sobre o contexto social em que vivem. Assim, o aprendizado deixa de ser transmissão de conteúdo e se torna processo de conscientização.

Paulo Freire (1989) também defende a leitura do mundo como etapa anterior e indispensável à leitura da palavra. Para ele, o ato de ler é um ato político e transformador: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1989, p. 79). Essa perspectiva dialógica está presente em *Contos em Cena*, onde a literatura se torna pretexto para a construção coletiva do conhecimento. A interpretação dos contos, as discussões e a encenação são momentos de diálogo e partilha — elementos centrais da pedagogia freireana.

A relação entre arte e educação é ainda aprofundada por John Dewey (2010), para quem a experiência estética é parte integrante do processo educativo. O autor afirma que “a arte é a forma mais intensa de comunicação que o ser humano pode experimentar” (DEWEY, 2010, p. 48). O teatro, ao unir emoção, corpo e linguagem, oferece ao aluno uma vivência completa de aprendizagem, em que o conhecimento é construído por meio da sensibilidade. Em *Contos em Cena*, o ato de dramatizar os contos de Evaristo transforma o texto em corpo e voz, mobilizando os alunos de forma integral.

A perspectiva estética defendida por Dewey dialoga com o conceito de *aprendizagem significativa* de José Moran (2015), que propõe metodologias ativas voltadas à autonomia e à experiência. Para Moran, o papel do professor é o de mediador entre o conhecimento e o sujeito, criando condições para que o aluno construa sentidos. A dramatização dos contos cumpre esse papel ao transformar a leitura em vivência, tornando o aprendizado concreto e colaborativo. Segundo o autor, “aprender é mudar, é sentir-se parte de um processo de descoberta que integra razão e emoção” (MORAN, 2015, p. 37).

Gadotti (2000) reforça que a educação deve ser libertadora, comprometida com a emancipação dos sujeitos. A escola precisa promover experiências de pertencimento e autonomia, em que os estudantes reconheçam-se como produtores de cultura. O contato com a literatura de Evaristo favorece esse processo ao dar visibilidade a identidades historicamente oprimidas, permitindo que os jovens reconheçam a força das narrativas negras e femininas como parte da formação nacional. A pedagogia libertadora, portanto, se realiza também no campo simbólico da arte e da linguagem.

Hannah Arendt (2007) contribui para essa discussão ao refletir sobre o papel da educação como ato de responsabilidade com o mundo. Para a autora, educar é preservar e renovar o mundo comum, preparando as novas gerações para a ação ética. Arendt adverte que o excesso de tecnicismo e padronização ameaça o sentido humano da experiência. Assim, ao utilizar o teatro e a literatura como instrumentos de ensino, a escola reafirma sua função cultural e política, oferecendo aos alunos a oportunidade de pensar criticamente sobre a vida em sociedade. A autora observa que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (ARENDDT, 2007, p. 13).

Do ponto de vista do letramento literário, Rildo Cosson (2014) propõe que a leitura seja trabalhada de forma contextualizada e significativa, aproximando o texto do universo do aluno. A dramatização dos contos de Evaristo torna a literatura viva e próxima, pois exige interpretação, criação e diálogo com o cotidiano. O aluno deixa de ser receptor passivo e torna-se sujeito da leitura, experimentando o que Cosson denomina de “vivência literária”: a capacidade de transformar a leitura em experiência pessoal e coletiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essas diretrizes ao destacar, entre as competências gerais, o desenvolvimento da empatia, do respeito à diversidade e da valorização das manifestações artísticas e culturais. O projeto *Contos em Cena* contribui diretamente para o alcance dessas competências, uma vez que promove a leitura de autores negros, o trabalho com a oralidade e a integração das linguagens artísticas. A BNCC defende uma educação integral, em que os aspectos cognitivos e socioemocionais se complementam — perspectiva plenamente realizada na proposta deste projeto.

A leitura literária, segundo Roger Chartier (1998), é uma prática cultural que envolve apropriação e reinvenção. Ele afirma que “ler é sempre uma negociação entre o texto e o leitor, entre o que é dito e o que é imaginado” (p. 42). Essa ideia se concretiza quando os alunos encenam os contos de Evaristo, reinterpretando-os à luz de suas vivências. Cada gesto, palavra e entonação torna-se ato de leitura, revelando a dimensão social e coletiva da interpretação.

Lúcia Santaella (2010) complementa essa visão ao discutir a multiplicidade das linguagens contemporâneas. Para a autora, é essencial que a escola reconheça as novas formas de expressão — oral, escrita, visual e corporal — como parte do processo de aprendizagem. A dramatização, nesse sentido, é uma forma multimodal de leitura e escrita, que amplia as competências comunicativas e estimula a criatividade. Ao colocar o corpo em movimento e a voz em ação, o aluno transforma o texto em experiência viva.

A perspectiva estética e cultural do projeto também dialoga com Stuart Hall (2003), que discute a formação das identidades na sociedade pós-moderna. Para Hall, as identidades são

múltiplas, construídas nas relações e nas narrativas que contamos sobre nós mesmos. A literatura de Evaristo oferece aos alunos referências positivas de identidade negra, feminina e popular, contribuindo para a construção de uma autoestima coletiva. O teatro, por sua vez, é o espaço simbólico onde essas identidades podem ser expressas, confrontadas e celebradas.

Por fim, é importante destacar que a fundamentação do projeto se ancora nos princípios do Direito Educativo, que compreende a educação como direito à cultura, à arte e à expressão. Segundo o artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, p.5), toda pessoa tem direito de participar livremente da vida cultural da comunidade. Ao levar Conceição Evaristo para o centro da sala de aula, o projeto *Contos em Cena* concretiza esse direito, democratizando o acesso à literatura e promovendo a inclusão de narrativas afro-brasileiras no currículo escolar.

Assim, a fundamentação teórica sustenta o projeto em quatro pilares:

- a literatura como prática de humanização (Candido, Freire, Evaristo);
- a arte e o teatro como experiência estética e formativa (Dewey, Moran, Santaella);
- a educação como ato de liberdade e responsabilidade (Hooks, Arendt, Gadotti); e
- o direito educativo à cultura e à diversidade (BNCC, ONU, Hall).

Esses pilares orientam toda a prática do *Contos em Cena*, reafirmando que o ensino da literatura deve ser, antes de tudo, um exercício de escuta, empatia e libertação.

Discussão e Resultados

Os resultados observados ao longo do projeto evidenciam o impacto positivo da literatura e do teatro na formação integral dos alunos. A leitura e dramatização dos contos de Evaristo despertaram emoções, reflexões e atitudes de empatia, solidariedade e respeito. Os estudantes reconheceram-se nas narrativas e compreenderam que a arte pode expressar dores, resistências e esperanças compartilhadas. Como afirma Hooks (2017, p.83), a educação libertadora ocorre quando o aluno se sente parte do conhecimento e reconhece o valor de sua própria voz.

Durante as rodas de conversa e ensaios, foi possível perceber uma ampliação significativa do repertório cultural e do engajamento dos alunos. Aqueles que inicialmente se mostravam tímidos passaram a participar ativamente, sugerindo ideias e se expressando com confiança. A atividade teatral, por sua natureza colaborativa, fortaleceu laços entre os colegas e promoveu o trabalho em grupo. O diálogo entre corpo, voz e texto revelou-se um caminho eficaz para desenvolver competências linguísticas e socioemocionais, conforme proposto pela BNCC (2017).

A prática também favoreceu a reflexão sobre temas sociais relevantes, como racismo, desigualdade e invisibilidade. Os alunos discutiram as dificuldades enfrentadas pelas personagens

de Evaristo e as relacionaram à realidade de suas próprias comunidades. Essa leitura crítica possibilitou o exercício da empatia e da consciência social, transformando o espaço escolar em lugar de escuta e resistência. Freire (1996, p. 113) afirma que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, e o projeto mostrou que a literatura pode ser mediadora entre esses saberes, valorizando as experiências dos alunos como fonte legítima de conhecimento.

A culminância da mostra teatral foi marcada por emoção e envolvimento coletivo. A plateia — composta por familiares, professores e funcionários da escola — pôde testemunhar o crescimento dos estudantes e o poder transformador da arte. Os depoimentos registrados após as apresentações evidenciaram um sentimento de orgulho e pertencimento. Muitos alunos destacaram que, ao interpretar personagens das histórias, conseguiram compreender melhor a força e a vulnerabilidade humana. Essa vivência concretizou o princípio de Dewey (2010, p. 503) de que a arte é o lugar onde o pensar e o sentir se encontram para gerar aprendizado verdadeiro.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados indicam que práticas literárias que envolvem expressão artística ampliam o alcance da leitura e fortalecem o protagonismo juvenil. O *Contos em Cena* demonstrou que a literatura de Conceição Evaristo não apenas ensina a ler, mas também ensina a ser — a ser solidário, sensível e consciente das realidades sociais. Essa experiência ratifica o papel da escola como espaço de construção cultural e democrática, reafirmando o Direito Educativo à arte e à cultura.

Conclusão

O projeto *Contos em Cena* reafirma a potência da literatura e do teatro como instrumentos de formação humana e de transformação social. Ao unir leitura, expressão corporal e reflexão crítica, a prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves demonstrou que a educação, quando alicerçada na arte, torna-se um caminho de libertação e de construção da sensibilidade. A obra de Conceição Evaristo, em especial, revelou-se um meio fecundo para o diálogo sobre identidade, resistência e igualdade, oferecendo aos estudantes uma oportunidade de enxergar-se nas narrativas e de recontar o mundo a partir de suas próprias experiências.

A dramatização dos contos propiciou um aprendizado integrado, no qual a razão e a emoção se entrelaçam para gerar conhecimento significativo. A leitura literária, reinterpretada pela cena, ampliou o olhar dos alunos sobre si mesmos e sobre a realidade social que os cerca. Ao compreenderem que a arte é também uma forma de conhecimento, os estudantes tornaram-se protagonistas de um processo educativo que valoriza a diversidade e reconhece a pluralidade das

vozes que compõem a sociedade brasileira. Essa vivência reafirma os princípios defendidos por Freire (1989), de que a educação é sempre um ato político e de esperança.

Além dos ganhos cognitivos, o projeto resultou em avanços perceptíveis na autoestima, na empatia e na capacidade de expressão dos alunos. A Mostra “Contos em Cena” não foi apenas uma culminância artística, mas um momento de celebração do direito à palavra e à presença. A arte cumpriu sua função de mediação simbólica e afetiva, conectando os sujeitos entre si e com o mundo. Como ressalta Dewey (2010, p.583), “a arte não é luxo, mas condição essencial para a plenitude da experiência humana”.

A proposta também contribuiu para a efetivação do Direito Educativo, entendido como o direito à cultura, à linguagem e à expressão. Ao garantir o acesso à literatura afro-brasileira e ao teatro, a escola tornou-se espaço de democratização do saber e de reconhecimento das identidades. Essa experiência demonstrou que educar é, sobretudo, um ato de amor e responsabilidade — um compromisso com a transformação do mundo pela sensibilidade e pelo conhecimento.

Por fim, *Contos em Cena* deixa como legado a certeza de que toda escola pode ser palco, e todo aluno, autor e ator de sua própria história. O encontro entre a palavra e o gesto, entre o texto e o corpo, constitui o verdadeiro sentido da educação humanizadora: uma educação que escuta, acolhe, emociona e liberta.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BELL HOOKS. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2010.

RELAÇÕES MEDIADAS POR TECNOLOGIAS: UMA ANÁLISE EM SALA DE AULA SOBRE COMUNICAÇÃO E AFETIVIDADE EM *QUERIDO JOHN* E *A NOVA CINDERELA*

Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo⁵⁴

Cleusa Vicente Vargas⁵⁵

Ana Paula Schaffazick Piaia⁵⁶

Eixo Temático: Direito Educativo, Linguagem e Cultura

Resumo

O presente capítulo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, tendo como foco o estudo das relações mediadas por tecnologias a partir das obras *Querido John* (Nicholas Sparks) e *A Nova Cinderela* (Mark Rosman). A proposta uniu leitura literária, cinema e produção textual, buscando promover o letramento crítico e a reflexão sobre a comunicação e os vínculos afetivos na contemporaneidade. A experiência incluiu leitura orientada, exibição dos filmes, debates e culminância com a produção de uma redação dissertativo-argumentativa sobre o tema “Os reflexos da revolução tecnológica digital na sociedade brasileira”. O trabalho baseia-se em autores como Bauman, Santaella, Jenkins, Castells, Freire e Chartier, articulando o diálogo entre arte, tecnologia e educação como dimensões do Direito Educativo.

Palavras-chave: Tecnologia. Comunicação. Cinema. Educação. Cultura digital.

Resumen

El presente capítulo presenta una experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes del noveno año en la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Castro Alves, centrada en el estudio de las relaciones mediadas por tecnologías a partir de las obras *Querido John* (Nicholas Sparks) y *Una nueva Cenicienta* (Mark Rosman). La propuesta combinó lectura literaria, cine y producción textual, con el objetivo de promover la reflexión sobre la comunicación y los vínculos afectivos en la contemporaneidad. La experiencia incluyó lectura guiada, proyección de películas, debates y la producción de un texto argumentativo sobre “Los reflejos de la revolución tecnológica digital en la sociedad brasileña”. El trabajo se fundamenta en autores como Bauman, Santaella, Jenkins, Castells, Freire y Chartier, destacando la relación entre arte, tecnología y educación como dimensiones del Derecho Educativo.

Palabras clave: Tecnología. Comunicación. Cine. Educación. Cultura digital.

Introdução

A sociedade contemporânea está marcada por transformações profundas nas formas de comunicação e interação social, impulsionadas pela revolução tecnológica digital. O advento das

⁵⁴ Mestre em Letras. Professora na E. M. E. F. Castro Alves e I. E. E. 22 de Maio. krisfrederico@gmail.com

⁵⁵ Doutoranda em Educação. Professora na E. M. E. F. Castro Alves e I. E. E. 22 de Maio. a067332@uri.edu.br

⁵⁶ Graduação em Letras. Professora do I. E. E. 22 de Maio. anapaulapiaia@yahoo.com.br

redes sociais, das plataformas de streaming e dos dispositivos móveis alterou significativamente a maneira como os indivíduos constroem suas relações e percebem o mundo. Tais mudanças desafiam os espaços educativos a repensarem seus métodos e práticas, buscando integrar as linguagens tecnológicas à formação humana. No contexto escolar, essa integração deve ir além do uso instrumental da tecnologia, promovendo reflexões éticas e culturais sobre o papel das mídias na constituição da subjetividade e dos vínculos afetivos.

A partir dessa perspectiva, o presente capítulo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, cujo objetivo foi analisar, em sala de aula, as representações das relações humanas mediadas pela tecnologia, a partir das obras *Querido John*, de Nicholas Sparks, e *A Nova Cinderela*, de Mark Rosman. Ambas as narrativas abordam a comunicação entre jovens e a influência dos meios digitais nos laços afetivos. O estudo dessas produções proporcionou um diálogo entre literatura, cinema e educação, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e do protagonismo estudantil.

A proposta foi organizada em quatro etapas: leitura orientada, exibição dos filmes, debate coletivo e culminância com a produção de uma redação dissertativo-argumentativa sobre o tema "Os reflexos da revolução tecnológica digital na sociedade brasileira". Durante o processo, os alunos puderam refletir sobre os impactos das tecnologias em suas próprias experiências de comunicação, identificando semelhanças entre suas vivências e as dos personagens analisados. Essa articulação entre teoria e prática contribuiu para que o aprendizado se tornasse significativo e socialmente relevante.

Além de fomentar o interesse pela leitura e pelo cinema, o projeto buscou fortalecer a dimensão humanizadora da educação, promovendo o diálogo, a empatia e o senso crítico. Nesse sentido, a proposta dialoga com os princípios do **Direito Educativo**, que assegura o acesso à cultura, à arte e à expressão como dimensões fundamentais da formação integral. Ao relacionar literatura, tecnologia e afetividade, o trabalho reafirma o papel da escola como espaço de escuta e reflexão, capaz de integrar as linguagens contemporâneas à formação ética e cidadã.

Outra justificativa para a realização dessa prática reside na necessidade de aproximar o ensino da realidade dos alunos, reconhecendo que as tecnologias não são apenas ferramentas, mas também espaços de socialização e construção identitária. Em um cenário em que a comunicação é marcada pela rapidez e pela efemeridade, torna-se essencial estimular a capacidade de reflexão crítica sobre os usos da mídia e seus efeitos nas relações humanas. Assim, o projeto propôs uma leitura transversal das obras, analisando não apenas os enredos, mas também as implicações culturais e emocionais que atravessam as narrativas.

Ao trazer o cinema e a literatura para o contexto escolar, buscou-se romper com a lógica

da fragmentação do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade. Essa abordagem promoveu o diálogo entre diferentes linguagens, mostrando aos estudantes que as narrativas artísticas são formas legítimas de conhecimento e expressão. O uso das obras *Querido John* e *A Nova Cinderela* permitiu trabalhar temas contemporâneos, como a solidão digital, a superficialidade dos vínculos e o papel da comunicação na construção da identidade juvenil.

Por fim, a proposta reafirma que a escola é o espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis às transformações do mundo. Ao analisar as relações mediadas pelas tecnologias sob uma perspectiva estética e ética, os alunos puderam compreender que a comunicação é um ato de humanização e que a leitura — seja literária, visual ou digital — constitui instrumento de emancipação. Dessa forma, o projeto *Relações mediadas por tecnologias* insere-se no compromisso da educação com a cidadania, a cultura e a liberdade.

Fundamentação Teórica

As relações humanas contemporâneas são atravessadas por um intenso processo de transformação, impulsionado pela revolução tecnológica e pelo avanço das mídias digitais. A comunicação, antes pautada pela presença física e pela troca direta, passou a ser mediada por telas, aplicativos e algoritmos que redefinem as formas de interação social. Segundo Bauman (2009), vivemos uma “modernidade líquida”, marcada por vínculos frágeis e transitórios. Para o autor, “as conexões digitais multiplicam as possibilidades de contato, mas reduzem a profundidade das relações humanas. Estamos sempre conectados, mas raramente presentes” (BAUMAN, 2009, p. 18). Essa reflexão se faz essencial quando analisamos as produções *Querido John* e *A Nova Cinderela*, em que os personagens experimentam relações permeadas pela distância e pela efemeridade.

Pierre Lévy (1999) contribui para essa discussão ao introduzir o conceito de *cibercultura*, entendido como o novo espaço de comunicação e conhecimento coletivo construído na rede. Para o autor, o ciberespaço não é apenas um ambiente tecnológico, mas um território simbólico em que se desenvolvem novas formas de sociabilidade e de produção de sentido. Entretanto, Santaella (2010) adverte que o excesso de informações e a velocidade das interações podem levar à superficialidade do pensamento e à perda da capacidade de reflexão crítica.

“O excesso de dados e imagens não é sinônimo de conhecimento. É preciso educar o olhar para selecionar, interpretar e significar a informação.” (SANTAELLA, 2010, p. 42)

Essa perspectiva reforça o papel da escola como espaço de mediação crítica entre o sujeito e o mundo digital. A educação, segundo Freire (1989), deve ser compreendida como um ato

político e libertador. Ler o mundo é tão importante quanto ler a palavra, e o aprendizado só se concretiza quando o aluno reconhece-se como sujeito histórico e criador de significados. Assim, o ensino de Língua Portuguesa e de arte deve ir além da decodificação textual, possibilitando que o estudante interprete as mensagens visuais, literárias e midiáticas que o cercam.

Henry Jenkins (2008) amplia essa reflexão ao propor o conceito de *cultura da convergência*, caracterizada pela interconexão entre mídias, linguagens e práticas sociais. Nesse contexto, os indivíduos não são apenas receptores, mas produtores de conteúdo, exercendo novas formas de participação cultural. Essa ideia é especialmente relevante no ambiente escolar, pois exige a formação de leitores críticos e produtores conscientes de informação. Já Castells (2003) aponta que vivemos em uma “sociedade em rede”, na qual a informação se tornou a principal forma de poder. O domínio das tecnologias, portanto, é também uma questão de inclusão social e cidadania.

Martín-Barbero (2006) destaca que a comunicação deve ser compreendida como um processo de mediação cultural, e não apenas como transmissão de mensagens. O autor defende a importância de reconhecer as linguagens da juventude e as práticas culturais que emergem das mídias como elementos formadores de identidade. Dessa forma, o uso de filmes e obras literárias em sala de aula se apresenta como um caminho eficaz para aproximar os estudantes das discussões sobre cultura e tecnologia. A análise estética das narrativas permite que o aluno compreenda os valores e ideologias que permeiam o discurso midiático.

Chartier (1998), ao discutir as práticas de leitura, ressalta que cada época produz seus próprios modos de relação com o texto. A leitura, antes restrita ao papel, agora se estende às telas, imagens e sons. Essa multiplicidade de linguagens exige do leitor novas competências interpretativas e um olhar atento às dimensões simbólicas da cultura digital. Como afirma o autor, “ler é sempre um ato de apropriação, um gesto de liberdade e de invenção” (CHARTIER, 1998, p. 27). Nesse sentido, o trabalho com cinema e literatura permite ampliar o repertório cultural dos alunos, ao mesmo tempo em que fortalece sua autonomia intelectual.

Dewey (2010) argumenta que a educação é uma experiência estética e ética. Aprender envolve sentir, agir e refletir sobre o mundo. Quando o cinema é utilizado em sala de aula, o estudante vivencia a arte de forma sensorial e crítica, integrando emoção e pensamento. Essa concepção dialoga com Moran (2015), que entende o professor como mediador entre conhecimento, cultura e tecnologia. O papel docente, nesse contexto, é orientar o aluno na construção de sentidos, desenvolvendo sua capacidade de pensar de forma criativa e colaborativa.

Gadotti (2000) reforça que a escola deve ser um espaço de emancipação, onde o aluno é convidado a participar da produção do conhecimento. O acesso às tecnologias, nesse caso, precisa

ser acompanhado por uma formação humanizadora que privilegie o diálogo, a sensibilidade e a ética. A prática educativa só se realiza plenamente quando o estudante compreende a tecnologia não como um fim em si mesma, mas como meio de transformação social.

“Educar é humanizar o homem pela cultura. O ato educativo é um ato de libertação, pois desperta no educando a consciência de si e do mundo.” (GADOTTI, 2000, p. 11)

Dessa forma, a fundamentação teórica que embasa este trabalho aponta que o uso das tecnologias na educação deve ser pautado por uma visão crítica e humanizadora. A integração entre leitura, cinema e reflexão permite que o aluno desenvolva múltiplas competências — cognitivas, comunicativas e socioemocionais —, reafirmando o **Direito Educativo** como princípio que garante o acesso à cultura e à produção simbólica. Ao promover o encontro entre arte e tecnologia, a escola cumpre sua função social de formar sujeitos criativos, éticos e comprometidos com a transformação do mundo.

A reflexão sobre o papel da tecnologia na educação também pode ser compreendida à luz do pensamento de Hannah Arendt (2007), que alerta para o risco de a técnica se sobrepor ao sentido humano das ações. Para a filósofa, o ato de educar é, antes de tudo, uma forma de preservar e renovar o mundo comum. Assim, o uso das mídias e das tecnologias digitais em sala de aula deve estar orientado pela responsabilidade ética do professor, que atua como mediador entre o conhecimento e o sentido humano da experiência. Arendt (2007, p. 13) observa que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”. Essa reflexão reforça que o ensino mediado pela tecnologia precisa manter a centralidade no humano, garantindo que as práticas pedagógicas não se tornem meramente técnicas, mas espaços de encontro e sensibilidade.

Outra contribuição relevante vem de José Moran (2015), que compreende o processo educativo como uma experiência de integração entre razão, emoção e ação. Para o autor, as tecnologias, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, favorecem o protagonismo do aluno e ampliam as possibilidades de criação e diálogo. Moran defende que o papel do professor é “ajudar o estudante a aprender de forma autônoma e significativa, mediando o acesso à informação e estimulando a reflexão crítica” (MORAN, 2015, p. 62). Nesse sentido, a mediação tecnológica na escola deve promover aprendizagens ativas e colaborativas, aproximando o conhecimento da vida real dos estudantes.

Pierre Lévy (2011) aprofunda a noção de inteligência coletiva, argumentando que a rede digital não é apenas um instrumento de informação, mas um espaço de construção social do saber. Ele destaca que o conhecimento compartilhado na internet pode fortalecer a cultura participativa e a democratização do acesso ao saber. No entanto, como lembra Castells (2003), o domínio das

tecnologias deve ser acompanhado por políticas educacionais que garantam a equidade e o acesso crítico às mídias. Dessa forma, o Direito Educativo assume papel essencial, assegurando que o uso das tecnologias na escola não reforce desigualdades, mas amplie as oportunidades de expressão e aprendizado.

Por fim, cabe destacar que a integração entre arte, literatura e tecnologia contribui para o desenvolvimento integral do sujeito, conforme aponta Freire (1996). Para o autor, a formação humanizadora pressupõe o diálogo entre o sensível e o racional, entre o individual e o coletivo. O contato com a arte e as linguagens digitais permite ao aluno compreender-se como parte de uma coletividade em transformação, exercitando a criatividade e a escuta ativa. A educação, nesse sentido, deve preparar o estudante para agir no mundo com empatia, criticidade e imaginação — virtudes indispensáveis para a construção de uma sociedade democrática e culturalmente plural.

Análise e Discussão

A análise das obras *Querido John* e *A Nova Cinderela* revelou-se um potente instrumento pedagógico para discutir as mediações tecnológicas nas relações humanas. Em *Querido John*, o enredo mostra a comunicação entre dois jovens que, separados pela distância, sustentam seu vínculo por meio de cartas e mensagens eletrônicas. Já em *A Nova Cinderela*, a identidade dos personagens é construída no ambiente virtual, evidenciando como as redes moldam comportamentos, expectativas e modos de interação. Ao observar essas narrativas, os alunos perceberam que as tecnologias, embora facilitem o contato, podem intensificar sentimentos de solidão, ansiedade e desconexão emocional.

Durante os debates realizados em sala, surgiram reflexões significativas sobre a forma como as redes sociais influenciam o cotidiano dos jovens. Muitos alunos destacaram o contraste entre a idealização das relações digitais e a complexidade das interações presenciais. Essas percepções dialogam com Bauman (2009), para quem a liquidez das relações contemporâneas reflete a fragilidade dos laços humanos e a dificuldade de sustentar vínculos duradouros. Ao relacionar teoria e vivência, os estudantes reconheceram que a busca constante por visibilidade e aprovação nas mídias pode gerar sentimentos de insegurança e isolamento.

A metodologia adotada — combinando leitura, cinema e debate — possibilitou que os alunos exercitassem o pensamento crítico e a argumentação. O cinema funcionou como ponte entre o texto literário e a experiência sensível, permitindo que os estudantes analisassem as linguagens, os símbolos e os valores presentes nas narrativas. Como afirma Dewey (2010), a arte é uma experiência formadora porque integra emoção e reflexão. Essa abordagem permitiu que os alunos compreendessem as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como linguagens que

expressam modos de viver e de sentir.

Além da leitura estética, o projeto também propiciou uma leitura ética das narrativas. Os estudantes refletiram sobre os limites da exposição digital, o respeito à privacidade e a importância da empatia nas interações virtuais. Essa discussão foi especialmente produtiva quando associada à proposta da redação final, cujo tema — “*Os reflexos da revolução tecnológica digital na sociedade brasileira*” — incentivou os alunos a articularem argumentos sobre cidadania digital e responsabilidade social. Freire (1989) defende que o diálogo é a base do conhecimento e que a verdadeira aprendizagem ocorre quando o sujeito se reconhece como agente transformador. Esse princípio orientou a condução das atividades, valorizando a escuta e a construção coletiva do saber.

Outro aspecto relevante observado foi o fortalecimento das habilidades linguísticas. As produções textuais dos alunos demonstraram ampliação do vocabulário, melhora na coesão e coerência e maior capacidade de argumentação. A experiência estética e discursiva contribuiu para que os estudantes percebessem a leitura e a escrita como práticas sociais e não meramente escolares. Chartier (1998) explica que ler é sempre um ato de apropriação, no qual o sujeito reconstrói o texto a partir de suas referências e afetos. Essa concepção se materializou na análise das obras, em que cada aluno interpretou os personagens e os conflitos a partir de seu próprio repertório cultural e emocional.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto revelou a importância de integrar diferentes linguagens no ensino. A leitura literária, associada à linguagem audiovisual, ampliou as possibilidades de aprendizagem e engajamento. Moran (2015) destaca que as metodologias ativas favorecem o protagonismo do aluno e promovem experiências mais significativas. A proposta desenvolvida na Escola Castro Alves evidenciou que, quando o estudante é convidado a pensar criticamente sobre temas de sua realidade, o processo educativo torna-se mais prazeroso e transformador.

Os debates finais mostraram que os alunos desenvolveram uma visão mais crítica e empática sobre o uso das tecnologias. Eles perceberam que, embora as mídias sejam ferramentas poderosas de comunicação, seu uso sem reflexão pode gerar dependência, desinformação e isolamento. As discussões promoveram uma consciência coletiva sobre a necessidade de equilibrar o tempo digital com as relações presenciais, valorizando o diálogo e o respeito mútuo. Essa consciência representa, segundo Castells (2003), um passo essencial para o exercício da cidadania na sociedade em rede.

A culminância do projeto, com a produção da redação dissertativo-argumentativa, evidenciou a integração entre conhecimento, emoção e ação — tríade essencial na formação humana. Os textos dos alunos revelaram não apenas domínio da estrutura argumentativa, mas

também sensibilidade ao tratar de temas sociais contemporâneos. Essa etapa reafirmou o valor da escrita como forma de expressão e de emancipação, consolidando a função social da escola como espaço de construção do saber crítico e humanizado.

Conclusão

O projeto *Relações mediadas por tecnologias: uma análise em sala de aula sobre comunicação e afetividade em Querido John e A Nova Cinderela* reafirma o potencial da arte e da tecnologia como instrumentos de formação crítica e humanizadora. A experiência mostrou que é possível transformar o espaço escolar em um território de reflexão sobre os desafios contemporâneos, aproximando os conteúdos curriculares das vivências e inquietações dos alunos. O diálogo entre literatura, cinema e práticas discursivas contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre as formas de comunicação e suas implicações éticas, sociais e emocionais.

O trabalho também demonstrou que o uso das tecnologias no processo educativo precisa estar ancorado em princípios de criticidade e ética. A presença das mídias na escola não deve se limitar a recursos didáticos, mas servir como ponto de partida para a leitura do mundo — leitura esta que, segundo Freire (1989), é condição para a liberdade. Ao refletirem sobre as relações mediadas pelas telas, os alunos puderam compreender que a comunicação digital, embora ofereça novas possibilidades de expressão, também demanda responsabilidade, empatia e discernimento.

Além disso, o projeto evidenciou a importância da interdisciplinaridade e do protagonismo juvenil no ensino. A metodologia adotada favoreceu a autonomia dos estudantes e valorizou suas vozes, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e criação coletiva. Essa perspectiva está alinhada ao que Moran (2015) denomina de aprendizagem significativa — aquela em que o aluno aprende com sentido e emoção, relacionando o conhecimento acadêmico à sua realidade e às suas experiências.

O processo de análise das obras e a produção da redação final revelaram avanços expressivos no desenvolvimento linguístico e argumentativo dos alunos. As discussões em grupo, as reflexões escritas e as trocas afetivas fortaleceram competências essenciais para a vida em sociedade: o respeito à diversidade, a escuta, o pensamento crítico e a sensibilidade cultural. Como enfatiza Gadotti (2000), educar é humanizar, e a escola deve ser o espaço onde o conhecimento se constrói em diálogo com a cultura e com a vida.

O projeto reafirma, assim, o papel do **Direito Educativo** na efetivação do acesso à arte, à cultura e à tecnologia como dimensões fundamentais da cidadania. Através da mediação pedagógica e da linguagem artística, os alunos puderam reconhecer-se como sujeitos de direito —

capazes de interpretar, criar e intervir no mundo. Essa prática demonstra que a educação, quando comprometida com a formação integral, é capaz de unir emoção e razão, técnica e sensibilidade, preparando os jovens para agir de forma ética e solidária na sociedade digital.

Por fim, a experiência *Relações mediadas por tecnologias* evidencia que ensinar é um ato de esperança. Ao integrar leitura, cinema e escrita, o professor amplia horizontes e contribui para que os alunos se tornem leitores do mundo e construtores de novas narrativas. A educação que acolhe a arte e a tecnologia como parceiras do saber não apenas informa, mas transforma; não apenas ensina, mas inspira. É nesse entrelaçamento de palavras, imagens e experiências que a escola cumpre sua função mais nobre: formar seres humanos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e sensível.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papyrus, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2010.

ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES PARA ALFABETIZAR ESTUDANTES SURDOS

Gleison Fabian Rocha⁵⁷

Resumo

A inclusão de alunos surdos na educação é um princípio fundamental para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades auditivas, possam desenvolver plenamente suas habilidades acadêmicas e sociais. Este princípio baseia-se na premissa de que todos os alunos têm o direito de participar de um ambiente de aprendizagem comum, onde possam interagir, aprender e crescer junto com seus pares. A inclusão não se trata apenas de inserção física, mas também de criar um ambiente educativo que acolha e valorize a diversidade, promovendo o respeito e a igualdade. A alfabetização de estudantes surdos apresenta desafios únicos que desativam estratégias específicas e adaptadas para garantir a inclusão e o desenvolvimento eficaz das habilidades de leitura e escrita. A falta de audição pode dificultar a assimilação de sons e fonemas, aspectos fundamentais no processo de alfabetização tradicional. Portanto, é essencial que os professores adotem métodos de ensino que respeitem e se adaptem às necessidades desses alunos. Este artigo explora diversas abordagens que os educadores podem utilizar para alfabetizar alunos surdos, destacando a importância de métodos visuais, que facilitam a associação de palavras e através de conceitos de imagens e vídeos. O uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é enfatizado como uma ferramenta crucial, uma vez que é a língua natural da comunidade surda no Brasil e permite uma comunicação mais eficaz entre professores e alunos. Além disso, o artigo aborda o papel da tecnologia assistiva, que oferece recursos como softwares de tradução em Libras e aplicativos educativos, tornando o ensino mais dinâmico e acessível. A necessidade de uma abordagem individualizada também é discutida, ressaltando a importância de adaptar o currículo e as estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno. A análise dessas estratégias visa fornecer um guia prático para educadores, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a autonomia e a inclusão social dos estudantes surdos.

Palavras-Chave: Estratégias; Inclusão; Surdos.

Introdução

A educação inclusiva é um direito fundamental garantido a todos os estudantes, independentemente de suas capacidades ou necessidades especiais. No contexto dos alunos surdos, a inclusão é um princípio essencial para promover a igualdade de oportunidades, assegurando que esses estudantes possam desenvolver plenamente suas habilidades acadêmicas e sociais.

⁵⁷ Mestre em Educação UCDB/MS. Graduado em Pedagogia pela FAFI/MT; segunda graduação em Letras/Libras pela UNIASSELVI/SC, e Pós-Graduado em LIBRAS e Educação Inclusiva pela IFMT/VG. Professor de LIBRAS, SEMED (Rondonópolis-MT), Doutorando em Educação URI/RS. E-mail: gleisonfab@gmail.com.

A inclusão não se trata apenas da inserção física dos alunos em uma sala de aula regular, mas também de criar um ambiente educativo que acolha e valorize a diversidade, promovendo o respeito e a igualdade entre todos. A base deste princípio é a premissa de que todos os alunos têm o direito de participar de um ambiente de aprendizagem comum, onde possam interagir, aprender e crescer junto com seus pares.

A educação inclusiva de estudantes surdos é um direito essencial que promove a igualdade de oportunidades. Este conceito de ambiente de aprendizagem comum refere-se a um espaço educativo inclusivo onde a diversidade é não apenas reconhecida, mas também valorizada. Um ambiente educativo inclusivo que valorize a diversidade e respeite as necessidades individuais é fundamental para o sucesso e o bem-estar de todos os estudantes.

A alfabetização de estudantes surdos apresenta desafios únicos devido à ausência da audição, que é uma via importante para a aquisição da linguagem. No entanto, essa falta de audição não deve ser vista como um obstáculo insuperável, mas como um fator que requer uma adaptação nas metodologias de ensino.

A implementação de estratégias específicas de alfabetização, baseadas na língua de sinais, no uso de recursos visuais e tecnológicos, na adaptação de materiais didáticos, na formação de professores e no envolvimento da família, é crucial para garantir que os alunos surdos possam desenvolver plenamente suas habilidades acadêmicas e sociais.

A principal ferramenta de comunicação para muitos alunos surdos é a língua de sinais, que deve ser utilizada como a primeira língua no processo de alfabetização. Pesquisas indicam que o domínio da língua de sinais pode facilitar a aquisição de uma segunda língua, como a língua portuguesa, ao proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento linguístico. Dessa forma, a alfabetização eficaz de alunos surdos passa pelo reconhecimento e valorização da língua de sinais como um componente central do currículo.

Além do uso da língua de sinais, a utilização de recursos visuais e tecnológicos desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Recursos visuais, como imagens, vídeos e gráficos, são fundamentais para a compreensão e o desenvolvimento do vocabulário entre alunos surdos.

Ferramentas tecnológicas, como softwares educativos e aplicativos de tradução de sinais, tornam o conteúdo mais acessível e interativo, ajudando a superar as barreiras de comunicação. A adaptação dos materiais didáticos é igualmente importante, incluindo a tradução de textos para a língua de sinais, o uso de legendas em vídeos e a criação de atividades que favoreçam a aprendizagem visual e tátil. Essas adaptações garantem que o conteúdo seja compreensível e relevante para os alunos surdos.

A formação contínua dos professores é um componente vital para a eficácia da educação inclusiva. Professores precisam estar preparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos surdos, o que inclui a capacitação em língua de sinais e em metodologias de ensino inclusivas. Cursos de formação e desenvolvimento profissional contínuo são essenciais para equipar os educadores com as habilidades necessárias para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Além disso, o envolvimento da família no processo de alfabetização é fundamental. Os pais devem ser incentivados a aprender a língua de sinais e a participar ativamente da educação de seus filhos, reforçando o aprendizado em casa e promovendo a comunicação e o suporte emocional.

A pergunta norteadora deste trabalho é: os alunos surdos, de fato estão sendo incluídos ou está havendo uma inserção física dos alunos em uma sala de aula regular?

O objetivo geral é: explicar sobre o importante papel de traçar estratégias para alfabetização de estudantes surdos. Os objetivos específicos são: descrever sobre um ambiente acolhedor e inclusivo por meio da equidade; relatar sobre a importância do apoio da família no processo de alfabetização; discutir as contribuições tecnológicas e a importância da formação contínua dos docentes.

Sendo assim, o texto a seguir abordará as estratégias para a alfabetização de estudantes surdos, destacando a importância de um ambiente acolhedor e inclusivo que promova a equidade entre os alunos. Além disso, explanará sobre a relação da família no processo de alfabetização, enfatizando seu papel de apoio e suporte. Por fim, discutirá as contribuições tecnológicas e a importância da formação contínua dos docentes.

Promovendo a Equidade: O Papel de um Ambiente Acolhedor e Inclusivo na Educação de Alunos Surdos

A educação inclusiva é um direito fundamental garantido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes para assegurar uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou necessidades especiais. No contexto da inclusão de estudantes surdos, a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo é essencial para promover a equidade e assegurar que esses alunos possam participar ativamente do processo educativo. A BNCC (2017, p.13) estabelece que:

A equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende

que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem.

De acordo com a BNCC (2017), a equidade na educação é um princípio fundamental que reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que compõem a identidade brasileira. Este princípio vai além da mera igualdade de acesso à educação, enfatizando a importância de proporcionar oportunidades justas e adaptadas às necessidades específicas de cada estudante.

A equidade considera as diferenças culturais, sociais e econômicas dos alunos e busca criar um ambiente educacional onde todas essas diferenças sejam valorizadas e respeitadas. No contexto brasileiro, essa abordagem é crucial, dada a enorme diversidade cultural e étnica do país, que inclui uma rica tapeçaria de tradições, línguas e formas de expressão.

Reconhecer a diversidade significa entender que todos os alunos são diversos, não apenas em termos de origem cultural, mas também em suas experiências de vida, habilidades, interesses e modos de aprendizagem. Cada aluno traz consigo uma bagagem única de conhecimentos e vivências que enriquecem o ambiente escolar.

A equidade educacional implica em criar estratégias pedagógicas que sejam inclusivas e que atendam às necessidades específicas de cada estudante. Isso pode incluir, por exemplo, a adaptação de materiais didáticos, o uso de metodologias de ensino diferenciadas e a criação de espaços de aprendizagem que promovam a participação ativa de todos os alunos. Ao valorizar a diversidade, a escola não apenas promove um ambiente mais inclusivo, mas também enriquece o processo de aprendizagem, ao permitir que diferentes perspectivas e experiências sejam compartilhadas e discutidas.

A acolhida dessas diferenças não deve ser vista como um desafio, mas como uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional de todos os estudantes. Ao incorporar elementos dessas culturas no currículo e nas práticas pedagógicas, as escolas podem promover uma compreensão mais profunda e respeitosa das diversas formas de ser e viver. Isso também ajuda a combater preconceitos e estereótipos, promovendo uma cultura de respeito e solidariedade.

Outro aspecto importante da equidade é o reconhecimento de que os modos de aprendizagem dos alunos são diversos. As teorias educacionais modernas reconhecem que os alunos aprendem de maneiras diferentes, e que essas diferenças podem ser influenciadas por fatores culturais, sociais e individuais. Alguns alunos podem aprender melhor através de

métodos visuais, enquanto outros podem preferir abordagens auditivas ou kinestésicas.

A aprendizagem kinestésica é um estilo de aprendizado onde os indivíduos compreendem melhor as informações através da prática e da experiência física, utilizando o movimento e o tato. Este tipo de aprendizagem se destaca entre os principais estilos de aprendizado, que incluem também o visual e o auditivo, e é particularmente eficaz para estudantes que encontram dificuldades em métodos tradicionais de ensino.

Os aprendizes kinestésicos têm certas características e preferências que os diferenciam de outros tipos de aprendizes. Eles frequentemente preferem atividades práticas, gostam de aprender fazendo, utilizando suas mãos e corpo para explorar e compreender novos conceitos. Além disso, esses alunos se movimentam frequentemente, tendo dificuldade em ficar sentados por longos períodos e preferindo atividades que envolvem movimento. Eles também utilizam o tato e a manipulação de objetos para entender melhor os conceitos, apreciam simulações e jogos que os envolvem diretamente e aprendem melhor através da experimentação, preferindo descobrir informações por si mesmos.

A equidade exige que os educadores sejam sensíveis a essas diferenças e estejam dispostos a adaptar suas estratégias de ensino para atender às diversas necessidades de aprendizagem. Isso pode envolver o uso de tecnologia educacional, a aplicação de técnicas de ensino diferenciadas, e a criação de avaliações que reconheçam e valorizem diferentes formas de expressão do conhecimento.

Em suma, a equidade na educação é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Ao reconhecer, apreciar e acolher a diversidade cultural e os diferentes modos de aprendizagem, as escolas podem criar um ambiente inclusivo e estimulante que valoriza e respeita todas as formas de identidade.

Isso não apenas beneficia os alunos individualmente, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao promover a equidade, a educação torna-se um poderoso instrumento de transformação social, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos conscientes, críticos e ativos em suas comunidades.

Portanto, a implementação de práticas educacionais equitativas deve ser uma prioridade constante para todos os educadores e formuladores de políticas, a fim de garantir que a diversidade seja verdadeiramente valorizada e que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas na construção do conhecimento.

Um ambiente acolhedor e inclusivo é aquele que reconhece e valoriza a diversidade, proporcionando aos alunos surdos as mesmas oportunidades educacionais que aos seus colegas ouvintes. Este ambiente deve ser adaptado para atender às necessidades específicas

dos alunos surdos, utilizando a língua de sinais como principal ferramenta de comunicação e incorporando recursos visuais e tecnológicos que facilitem o aprendizado.

A alfabetização de estudantes surdos requer abordagens pedagógicas específicas que levem em consideração a ausência da audição. A língua de sinais deve ser utilizada como a primeira língua no processo de alfabetização, proporcionando uma base sólida para a aquisição da linguagem escrita. Estudos demonstram que o domínio da língua de sinais pode facilitar o aprendizado de uma segunda língua, como a língua portuguesa.

Além disso, recursos visuais, como imagens, vídeos e gráficos, são fundamentais para a compreensão do conteúdo e o desenvolvimento do vocabulário. Ferramentas tecnológicas, como softwares educativos e aplicativos de tradução de sinais, tornam o aprendizado mais acessível e interativo.

A adaptação de materiais didáticos para incluir a tradução de textos para a língua de sinais, o uso de legendas em vídeos e a criação de atividades que favoreçam a aprendizagem visual e tátil são práticas essenciais para a educação inclusiva de alunos surdos.

A família desempenha um papel crucial no processo de alfabetização de alunos surdos. O envolvimento ativo dos pais na educação de seus filhos, incluindo o aprendizado da língua de sinais, é fundamental para reforçar o aprendizado em casa e proporcionar suporte emocional.

A comunicação efetiva entre a escola e a família é vital para garantir que as necessidades educacionais dos alunos sejam plenamente atendidas. Pais engajados podem contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social de seus filhos, fortalecendo a parceria entre a escola e a comunidade.

As tecnologias assistivas desempenham um papel vital na educação de alunos surdos, oferecendo ferramentas que facilitam o acesso ao conteúdo educativo e promovem a interação e o engajamento. Softwares educativos, aplicativos de tradução de sinais e plataformas digitais interativas são alguns exemplos de recursos que podem ser utilizados para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A formação contínua dos docentes é igualmente importante para assegurar que eles estejam preparados para atender às necessidades dos alunos surdos. Programas de capacitação em língua de sinais e em metodologias de ensino inclusivas são essenciais para equipar os professores com as habilidades necessárias para criar um ambiente educativo inclusivo e eficaz.

A educação inclusiva exige que os educadores estejam constantemente atualizados e preparados para implementar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a

equidade dentro de um “ambiente comum”. Em um ambiente de aprendizagem comum, os estudantes com diferentes habilidades, necessidades e origens compartilham o mesmo espaço físico e social, permitindo uma troca rica e multifacetada de experiências e conhecimentos.

Neste contexto, participar de um ambiente de aprendizagem comum significa que todos os alunos têm acesso às mesmas oportunidades educacionais, recursos e suporte, independentemente de suas capacidades ou necessidades específicas. Isso inclui a participação ativa em atividades escolares, a interação com colegas e professores, e o engajamento em experiências de aprendizado significativas. A interação constante com os pares promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento social e emocional, facilitando a construção de relacionamentos interpessoais e a aquisição de habilidades de vida essenciais.

A premissa de um ambiente de aprendizagem comum é fundamentada na ideia de que a inclusão beneficia a todos os alunos, não apenas aqueles com necessidades especiais. Estudantes em um ambiente inclusivo aprendem a valorizar e respeitar as diferenças, desenvolvendo empatia, compreensão e habilidades sociais aprimoradas. Além disso, a diversidade nas salas de aula enriquece o processo educativo, trazendo diferentes perspectivas e experiências que podem contribuir para um aprendizado mais abrangente e profundo.

Portanto, para que um ambiente de aprendizagem comum seja verdadeiramente eficaz, é necessário que as escolas adotem práticas e políticas inclusivas que garantam a equidade no acesso ao currículo e aos recursos educacionais. Isso pode envolver a adaptação de materiais didáticos, a implementação de tecnologias assistivas, a formação de professores em estratégias de ensino diferenciadas e o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso. A colaboração entre educadores, famílias e a comunidade é essencial para criar um espaço onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em seu processo de aprendizado e crescimento.

Em resumo, a premissa de que todos os alunos têm o direito de participar de um ambiente de aprendizagem comum é central para a educação inclusiva. Ela promove um sistema educacional que não apenas acomoda, mas celebra a diversidade, proporcionando a todos os estudantes a oportunidade de interagir, aprender e crescer juntos, desenvolvendo-se plenamente como indivíduos e como membros da sociedade.

Uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

A Libras é a língua natural da comunidade surda no Brasil e desempenha um papel

crucial na alfabetização de estudantes surdos. A utilização da Libras como meio de instrução facilita a compreensão e a assimilação de conteúdos. Professores proficientes em Libras podem explicar conceitos complexos de maneira mais acessível, permitindo que os alunos surdos desenvolvam suas habilidades linguísticas de forma mais eficaz. Além disso, o uso da Libras promove a autoestima e a identidade cultural dos alunos surdos, elementos essenciais para o seu desenvolvimento integral.

A aceitação de uma língua é inseparável da aceitação de uma cultura, um ponto enfatizado por Behares (1987). Esta interconexão é particularmente evidente no caso da língua de sinais e da cultura surda. A língua de sinais, ou Libras, é não apenas um meio de comunicação, mas também um pilar fundamental da cultura surda.

Quando se discute a cultura surda como elemento construtor da identidade surda, é imprescindível tratar da questão da língua de sinais. Libras é a ferramenta através da qual os surdos expressam suas experiências, valores e tradições, e é um componente essencial da sua identidade cultural. Portanto, promover e respeitar a língua de sinais é também promover e respeitar a cultura surda e a identidade dos surdos (Paula, 2009).

A cultura surda não pode ser compreendida sem considerar a identidade do indivíduo que navega entre as comunidades surda e ouvinte. Muitos surdos convivem simultaneamente em ambos os mundos, cada um com suas próprias normas, valores e formas de comunicação. Essa convivência cria uma identidade híbrida, onde elementos das culturas surda e ouvinte se interpenetram e se complementam.

A língua de sinais permite aos surdos manterem uma conexão profunda com a sua comunidade e cultura de origem, proporcionando um espaço onde podem se expressar plenamente e serem compreendidos sem barreiras. Ao mesmo tempo, a fluência em Libras permite a interação e a inclusão em uma sociedade mais ampla, muitas vezes dominada pela cultura ouvinte. Esta dualidade contribui para a formação de uma identidade única e complexa (Paula, 2009).

O reconhecimento e a valorização da língua de sinais são essenciais para a inclusão e a igualdade dos surdos na sociedade. A aceitação de Libras nas escolas, locais de trabalho e em serviços públicos é um passo crucial para garantir que os surdos tenham acesso pleno à educação, ao emprego e a todos os aspectos da vida social. Além disso, a promoção de uma educação bilíngue que inclua tanto Libras quanto o português escrito pode fortalecer a identidade dos surdos e facilitar sua integração em ambas as culturas. Isso não apenas melhora as oportunidades educacionais e profissionais para os surdos, mas também enriquece a sociedade como um todo, promovendo a diversidade linguística e cultural.

A relação entre língua e cultura é especialmente visível nas práticas e tradições da comunidade surda. Eventos culturais surdos, como teatros, festivais e reuniões comunitárias, são espaços onde Libras é a principal língua de comunicação e onde a cultura surda é vivida e celebrada.

Estes eventos são cruciais para a transmissão de tradições e valores culturais de geração em geração. A língua de sinais, assim, não é apenas um meio de comunicação, mas um veículo para a preservação e disseminação da cultura surda. Participar destes eventos permite aos surdos fortalecerem sua identidade cultural e se conectarem com outros membros da comunidade surda, criando um sentido de pertencimento e solidariedade (Paula, 2009).

Além disso, a aceitação de Libras e da cultura surda envolve uma mudança de paradigma na sociedade ouvinte. É necessário superar preconceitos e estereótipos que frequentemente marginalizam os surdos. Promover a conscientização e a educação sobre a cultura surda e Libras pode ajudar a construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Isso inclui a formação de professores, profissionais de saúde e outros serviços públicos para que estejam preparados para interagir de maneira adequada e respeitosa com pessoas surdas. A inclusão de conteúdos sobre a cultura surda e Libras nos currículos escolares pode também fomentar uma maior compreensão e apreciação da diversidade desde a infância, criando uma base para a inclusão e respeito mútuo.

Isso pode ocorrer por meio de métodos Visuais e Multissensoriais que são estratégias visuais, como o uso de imagens, vídeos, gráficos e outros recursos visuais, são extremamente importantes na alfabetização de estudantes surdos. O aprendizado visual facilita a associação de palavras e conceitos, ajudando na memorização e na compreensão. Além disso, métodos multissensoriais que envolvem o tato e a manipulação de objetos podem enriquecer a experiência de aprendizado, tornando-a mais interativa e envolvente. Por exemplo, o uso de materiais manipulativos pode ajudar os alunos a entender conceitos abstratos de forma concreta.

A tecnologia assistiva oferece inúmeras ferramentas que podem auxiliar na alfabetização de estudantes surdos. Softwares de tradução em Libras, aplicativos educativos, plataformas de aprendizagem online com recursos visuais e vídeos com interpretação em Libras são exemplos de tecnologias que podem ser incorporadas ao processo educacional. Estas ferramentas não só facilitam a aprendizagem como também tornam o ensino mais dinâmico e acessível. A integração de tecnologia pode proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem mais rica e diversificada, permitindo-lhes acessar informações e recursos que de outra forma poderiam ser inacessíveis.

Na abordagem Individualizada, cada estudante tem necessidades e capacidades únicas, o que torna uma abordagem individualizada essencial. Avaliações contínuas e adaptações personalizadas no currículo e nas estratégias de ensino são fundamentais para atender às demandas específicas de cada aluno. A colaboração entre professores, fonoaudiólogos, intérpretes de Libras e famílias é crucial para desenvolver um plano educacional eficaz e inclusivo. A personalização do ensino garante que cada aluno receba o suporte necessário para superar suas dificuldades e explorar todo o seu potencial.

Mas, para que as estratégias mencionadas sejam práticas, é essencial que os professores recebam formação adequada sobre como alfabetizar estudantes surdos. A formação contínua e específica em Libras e em metodologias de ensino inclusivas é fundamental. Os educadores precisam estar preparados para enfrentar os desafios que surgem no ensino de alunos com deficiência auditiva e devem ser capacitados para utilizar as diversas ferramentas e estratégias disponíveis.

Apesar das inúmeras estratégias e ferramentas disponíveis, ainda existem desafios e barreiras que precisam ser superados. A falta de recursos e materiais adequados, a escassez de professores proficientes em Libras e a falta de apoio institucional são alguns dos obstáculos que podem dificultar o processo de alfabetização de estudantes surdos. Além disso, a resistência à inclusão e a falta de compreensão sobre as necessidades dos alunos surdos por parte de alguns membros da comunidade escolar podem criar um ambiente desfavorável para esses estudantes.

A participação ativa da família e da comunidade é crucial para o sucesso da alfabetização de estudantes surdos. A família deve ser incentivada a aprender Libras e se envolver no processo educativo de seus filhos. A colaboração entre a escola e a comunidade pode criar uma rede de apoio que facilita a inclusão e o desenvolvimento dos alunos surdos. Programas de sensibilização e formação para pais e membros da comunidade podem fortalecer esse vínculo e promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

CONCLUSÃO

A promoção da equidade na educação de alunos surdos passa pela criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade e respeite as necessidades individuais. Estratégias específicas de alfabetização, o envolvimento ativo da família, o uso de tecnologias assistivas e a formação contínua dos docentes são elementos essenciais para garantir que os alunos surdos possam desenvolver plenamente suas habilidades acadêmicas e

sociais.

Um ambiente educativo inclusivo é fundamental para o sucesso e o bem-estar de todos os estudantes, conforme preconizado pela BNCC. Promover um sistema educacional que não apenas acomode, mas celebre a diversidade, é essencial para proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de interagir, aprender e crescer juntos.

A alfabetização de estudantes surdos é um processo que requer atenção especial e estratégias bem delineadas para garantir o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita. O uso da Libras, métodos visuais, tecnologia assistiva e uma abordagem individualizada são pilares fundamentais para a criação de um ambiente educacional inclusivo e eficaz.

Ao adotar essas estratégias, os professores podem não apenas alfabetizar, mas também capacitar estudantes surdos, promovendo sua autonomia e inclusão social. É fundamental que todos os envolvidos no processo educativo, desde os professores até a comunidade, trabalhem juntos para superar os desafios e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Em conclusão, a aceitação da língua de sinais é intrinsecamente ligada à aceitação da cultura surda. A promoção de Libras é um passo fundamental para a inclusão dos surdos e o reconhecimento de sua identidade cultural. A convivência entre as comunidades surda e ouvinte enriquece a sociedade e contribui para a construção de uma identidade surda única e multifacetada. Para alcançar uma verdadeira inclusão, é necessário valorizar e promover a língua de sinais e a cultura surda em todos os aspectos da vida social, educativa e profissional. Dessa forma, podemos construir uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa, onde todos têm a oportunidade de expressar plenamente sua identidade e potencial.

REFERÊNCIAS

BEHARES, L. E. **Que es uns seña?** Trabajo preentado em el primer encuentro de educadores sordos, Ministério de Educación: Venezuela, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PAULA, Liana Salmeron Botelho De. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000300005>. Acesso em: 20 de jun. de 2024.

A CIDADE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: O CANTO CORAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E PERTENCIMENTOS

Jean Leandro Horas⁵⁸
Jaqueline Moll⁵⁹

Eixo Temático: Direito educativo, linguagem e cultura

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar o canto coral como prática educativa e cultural articulada à cidade enquanto território educativo e formativo. Fundamenta-se em abordagem qualitativa e bibliográfica, com base nos referenciais de Paulo Freire (1967), Carlos Rodrigues Brandão (2006), Jaqueline Moll (2025), Milton Santos (2000), Beatriz Ilari (2006), Keith Swanwick (2003) e Jusamara Souza (2004), que discutem a educação, a cultura e a música como dimensões de emancipação humana. A pesquisa busca compreender de que forma o canto coral, ao ocupar os espaços urbanos, contribui para a democratização da arte e para a construção de vínculos comunitários e identitários. Os resultados apontam que a prática coral promove aprendizagens significativas, socialização, sensibilidade e pertencimento, transformando os espaços públicos em territórios educativos e de convivência. Conclui-se que o canto coral atua como instrumento de formação integral e de cidadania cultural, sendo uma expressão de educação popular que une arte, cultura e vida cotidiana.

Palavras-chave: Cidade. Territórios Educativos. Canto Coral. Identidade. Pertencimento.

LA CIUDAD COMO TERRITORIO EDUCATIVO: EL CANTO CORAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y PERTENENCIAS

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar el canto coral como práctica educativa y cultural articulada con la ciudad entendida como territorio educativo y formativo. Se fundamenta en un enfoque cualitativo y bibliográfico, basado en los aportes teóricos de Paulo Freire (1967), Carlos Rodrigues Brandão (2006), Jaqueline Moll (2025), Milton Santos (2000), Beatriz Ilari (2006), Keith Swanwick (2003) y Jusamara Souza (2004), quienes abordan la educación, la cultura y la música como dimensiones de emancipación humana. La

⁵⁸ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões campus Frederico Westphalen/RS (URI) – Bolsista CAPES PROSUC II; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF); Especialista em Regência Coral pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Graduado em Música - Licenciatura pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Regente dos seguintes Corais: Coro da Orquestra Sinfônica de Chapecó/SC, Coral da URI – Frederico Westphalen/RS, Coral Canto das Pedras – Ametista do Sul/RS, Coral Eco dos Alpes – Alpestre/RS e Coral Vozes do Sul – Planalto/RS. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6181-8111>. E-mail: jeanhoras@uri.edu.br.

² Doutora em Educação. Professora titular da Faculdade de Educação e Professoracolaboradora do Programa de Pós-graduação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen (URI/FW). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

investigación busca comprender cómo el canto coral, al ocupar los espacios urbanos, contribuye a la democratización del arte y a la construcción de vínculos comunitarios e identitarios. Los resultados señalan que la práctica coral promueve aprendizajes significativos, socialización, sensibilidad y sentido de pertenencia, transformando los espacios públicos en territorios educativos y de convivencia. Se concluye que el canto coral actúa como instrumento de formación integral y de ciudadanía cultural, constituyéndose en una expresión de educación popular que integra arte, cultura y vida cotidiana.

Palabras clave: Ciudad. Territorios Educativos. Canto Coral. Identidad. Pertenencia.

Introdução

Pensar a cidade como território educativo é reconhecer que os espaços urbanos vão além da sua função natural e concreta, são lugares de aprendizados, convivência de formação humana. As práticas culturais estabelecidas nestes espaços revelam momentos de interações e de construção de novas identidades e permite que as pessoas se sintam parte daquele lugar. Neste contexto, o canto coral surge como uma prática cultural e educativa que mobiliza experiências coletivas, transmitindo valores e saberes configurando-se como uma expressão da cultura e da educação em conjunto com a cidade.

O canto coral é uma prática que vai além do encontro coletivo para aprendizados vocais, é uma concepção de educação e de cultura que tem suas raízes também no pensamento de Paulo Freire (1967), onde relata que “a conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 1967, p.110). Ou seja, é aprender junto, é o compartilhamento de saberes que faz o momento significativo e dá a ideia de pertencer. Sendo assim, a prática coral permite o reconhecimento da cultura como um espaço de liberdade, de socialização e de aprendizados coletivos.

Essa perspectiva amplia-se a partir de Carlos Rodrigues Brandão (2006) que compreende a educação como uma prática social que está ligada a vida cotidiana das pessoas e de suas respectivas comunidades. Segundo o autor:

A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Portanto, mais importante do que pretender defini-la, fixar a verdade de seu ser, é descobrir onde ele se realiza e apontar as tendências através das quais ela transforma a educação na vivência da educação popular. (BRANDÃO, 2006, p.51)

Desta forma o autor enfatiza que a educação se faz a partir da coletividade e das diferenças, pois o gesto de partilhar é um processo no qual o educador aprende com o estudante e vice versa, fazendo com que os agentes se tornem sujeitos de sua própria história.

Assim, no canto coral, ao estarem juntos em um mesmo ambiente rico em trocas, experiências e saberes, o aprendizado musical flui como um apoio mútuo entre os integrantes, trazendo momentos de compreensão, escuta e aprendizados significativos. Desta forma, o coral torna-se um espaço de (con)vivência levando em consideração o que Freire (1967) chama de “educação como prática da liberdade” e Brandão (2006) denomina “Educação Popular” transformando em experiências que afirmam o direito de aprender e de expressar-se coletivamente.

Essa compreensão vem ao encontro do que Jaqueline Moll (2025) define como “Territórios Educativos” onde é necessário ir além da escola e reconhecer a criação de novos vínculos e identidades através da apropriação das cidades, ou seja é utilizar os espaços comuns como uma fonte de aprendizado. Assim, a cidade torna-se um espaço pedagógico ampliado em que a educação se torna pública nos espaços culturais, nas praças, nos museus, nas ruas permitindo manifestações artísticas acessíveis e democráticas. Desta forma, o canto coral surge como um meio de convivência onde a comunidade pode estar presente, vivendo momentos de aprendizados musicais além de proporcionar uma formação mais alargada, sensível e estética aos componentes e também àqueles que os assistem.

Observando o que Freire (1967), Brandão (2006) e Moll (2025) relatam, podemos definir que o canto coral a partir deste aspecto torna-se uma ferramenta de requalificação do território ou seja, a prática musical vocal e coletiva ocupa e ressignifica os espaços públicos promovendo ensaios, apresentações, vivências musicais transformando a cidade em um lugar de encontro, socialização e de observação artística promovendo a aprendizagem por meio da experiência estética.

Para aprofundar ainda esse entendimento, trazemos o pensamento de Milton Santos (2006) que diz: “O território como um todo se torna um dado dessa harmonia forçada entre lugares e agentes neles instalados, em função de uma inteligência maior, situada nos centros motores da informação.”(SANTOS, 2006, p. 154). Ou seja, o lugar, o espaço físico é onde a vida acontece, onde há encontros, memórias e aprendizados significativos. O canto coral ao fazer parte destes espaços sociais, torna-se além de uma ação artística, mas um ato político de luta pela democracia e um espaço de criação de identidades e de pertencimento transformando um espaço que antes era apenas um lugar vazio em um ambiente de afeto, de encontro, um território educativo e artístico.

Ao compreendermos as ideias dos autores citados anteriormente, podemos compreender a cidade como um espaço educativo e o canto coral como uma prática que vai além da formação musical, articula a educação, a cultura e a ideia de território educativo. A

partir disso, o grupo passa a ser um espaço de formação de sujeitos críticos, participativos e pertencentes ao seu meio. Cantar na cidade é demonstrar a experiência sensível e humana na comunidade, proporcionando momentos de participação social, fortalecimento democrático e acesso facilitado à cultura.

Desenvolvimento

1. A cidade como território educativo, social e cultural

A cidade é um espaço de socialização e de expressividade coletiva, é um território de práticas diversas, memórias e saberes. A cidade vai além de estradas e prédios, é um espaço de relações sociais e culturais que se transformam a partir das pessoas, é um território educativo onde o encontro produz aprendizagens, convivências e vínculos. Milton Santos (2000) entende o território como um espaço de relações sociais, de práticas cotidianas que transformam a urbanização em humanização a partir dos vínculos estabelecidos entre as pessoas. É um espaço de cultura, memórias, aprendizados e pertencimento.

Rogério Haesbaert (2004) entende o território como um espaço plural com dimensões políticas, econômicas, afetivas e culturais, ou seja, é um território educativo cheio de experiências que possibilitam aprendizados, seja na escola, no teatro, nas praças, portanto, estar inserido em um espaço é participar ativamente da vida da comunidade, é ser parte responsável do processo de aprendizagem que se dá no meio público.

Claude Raffestin (1993) compreende o território como um produto do poder e da comunicação, para o autor, tudo o que acontece na cidade, tem ligação direta com as forças políticas e sociais. Portanto reconhecer a cidade como um território educativo é refletir sobre quem tem acesso aos espaços de cultura, de arte e de expressão comunitária. No mesmo viés, Henri Lefebvre (2001) defende o direito à cidade, ou seja, a participação, criação e utilização dos meios públicos como um meio de transformação das relações sociais pelos sujeitos que ali habitam. A ocupação do espaço público para a realização de práticas educacionais e culturais, transformam o concreto em algo vivo, tornando um território de convivência de aprendizagens.

Para Jaqueline Moll (2025) a cidade é um laboratório de experiências educativas e de formação integral pois os processos de aprendizados ultrapassam os limites das salas de aula.

A educação integral é compreendida como um projeto que articula as dimensões cognitiva, ética, estética, política e afetiva da formação humana, assumindo o território como espaço vivo de aprendizagem e envolvendo diferentes atores e políticas, também no âmbito territorial, sem descuidar da tarefa central da escola no sentido do acesso ao patrimônio de conhecimento científico, histórico, cultural produzido pela humanidade (MOLL; ALMEIDA; BARROSO, 2025, p. 3).

Portanto, a partir do conceito de territórios educativos é possível compreender a articulação entre os saberes escolares e comunitários, transformando o espaço urbano em um campo pedagógico onde há educação, arte e vida.

Na perspectiva de Moacir Gadotti (2006) a cidade que educa deve articular políticas públicas, escolas, movimentos sociais e instituições culturais promovendo assim a formação integral dos sujeitos. A arte e a cultura possuem papel central na construção de uma cidadania participativa e sensível, assim, uma cidade educadora é aquela que reconhece as diversas dimensões formativas da vida cotidiana. “A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade” (GADOTTI, 2006 p. 136)

Por fim, ao analisarmos os autores deste tópico compreendemos que o território educativo vai além de questões geográficas, mas trás consigo um sentido político, estético e humano. A cidade é um espaço de aprendizados, convivências e experiências que perpassam acontecem na participação democrática das pessoas em ambientes públicos. É nessa ideia de comunidade que a música por meio do canto coral se estabelece como um espaço de formação humana a partir da participação coletiva que dialoga e constroi um sentido de pertencimento.

2. O canto coral como prática educativa e cultural

O canto coral é uma das manifestações artísticas mais antigas da humanidade, a partir dele, o ser humano estabelece aprendizados significativos que perpassam o conhecimento vocal e elementos musicais além de promover a socialização, a convivência, a interação partilhando saberes e construindo sentidos coletivos além da ampliação da sua musicalidade.

“A musicalidade é um elemento importante na formação do ser humano e da sociedade, pois trabalha socialização, trabalho coletivo, sensibilidade e diversos aspectos voltados ao sujeito e à comunidade/cultura em que está inserido”. (HORAS E TEIXEIRA 2025, p.113).

A prática vocal coletiva é um meio de educação musical que favorece o desenvolvimento de aspectos musicais e sociais como a escuta e o aprendizado teórico musical, além de desenvolver a sensibilidade, a empatia, a escuta e a convivência.

Beatriz Ilari (2006) afirma que a educação musical deve considerar as dimensões culturais e contextuais da aprendizagem. Desta forma, ao observarmos a prática coral percebe-se que o aprendizado não se refere apenas aos elementos musicais necessários para uma boa performance musical, trata-se de um espaço de promoção do reconhecimento de identidades, de valorização de memórias musicais, de afirmação cultural onde a participação coletiva se torna um ato de pertencer.

Para Keith Swanwick (2003) o ensino musical deve abranger uma experiência estética mais ampliada além de uma escuta crítica e não apenas a reprodução de conteúdos. Ao discutir questões pedagógicas-musicais, o autor relata que “ensinar música musicalmente é compreender que o aprendizado se realiza na experiência viva com o som, na sua criação e interpretação (SWANWICK, 2003, p. 41). Desta forma, a música torna-se mais do que uma prática interpretativa, mas estabelece uma experiência humana significativa por meio do encontro, da expressão e da fruição.

A educação musical é uma prática social tendo como base as relações culturais, simbólicas e afetivas do cotidiano (Souza, 2004). Para a autora, a noção de educação musical vai além da escola, pois trata-se de uma prática que está ligada ao cotidiano do aluno através da experiência, da convivência tornando assim um meio de pertencimento. No canto coral, a música deixa de ser um conteúdo e torna-se uma linguagem de convivência e de construção comunitária fortalecendo vínculos e promovendo uma formação ética e estética. Desta forma, o canto coral atua como um espaço educativo de humanização e cidadania, fazendo do encontro um momento de transformação pessoal e coletiva.

Em consonância com esse pensamento, Hentschke (1991) aponta que a educação musical deve promover a inclusão, o diálogo intercultural e a sensibilidade. Desta forma, o fazer musical deixa de ser visto apenas como algo técnico e passa a ser um ato ético e político, onde o aprendizado se dá também sobre o outro e com o outro. O ambiente plural que se estabelece em um coral acolhe a diversidade pois são pessoas de diferentes idades, histórias, níveis de experiências musicais que se encontram em um espaço de partilha formando sujeitos sensíveis, empáticos e abertos ao diálogo intercultural.

Por fim, ao observarmos os autores relatados neste tópico, podemos compreender o canto coral como uma importante forma de educação musical além de uma prática cultural e social que permite aprendizagens coletivas sendo um meio de expressividade, diálogo e

construção de saberes que vão além das técnicas vocais aplicadas, perpassando a socialização, a convivência democrática e a experiência estética, construindo assim identidades, vínculos e pertencimentos.

Conclusão

A partir dos autores citados neste texto, é possível compreender a cidade como um espaço educativo onde se constroem aprendizagens por meio das interações humanas e da convivência social. A ideia de território educativo reforça que a educação não acontece apenas no ambiente formal de ensino, mas se amplia para os espaços cotidianos, nas ruas, praças, museus, sendo um local de formação integral. O canto coral ao ocupar esses espaços contribui para a sensibilização e para a democratização da cultura, fazendo com que a arte esteja ao alcance das pessoas.

O canto coral representa a materialização da educação como prática da liberdade e como um processo de construção de conhecimento. A cada encontro, ensaio ou apresentação há trocas entre os participantes, fazendo com que o aprendizado individual se dê por meio das atividades coletivas. Cantar em conjunto é além de um ato educativo, é um ato político de valorização da diversidade e das experiências sendo um espaço de convivência, respeito e educação popular.

Ao observarmos uma apresentação ou ensaio aberto de um coral em um espaço urbano como por exemplo uma praça ou teatro, aquele lugar passa a abrigar significados que vão se tornar memórias afetivas e momentos de transformação social onde a participação e a expressão cultural tornam-se formas de cidadania.

A democratização do acesso à cultura passa pela ocupação da cidade e por manifestações artísticas que estejam integradas nos ambientes públicos, desta forma, a ressignificação dos espaços e a utilização deles para práticas musicais dá vida as cidades proporcionando aprendizados e ampliando o sentido de comunidade.

A música por ser uma prática cultural e social contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, portanto, a prática vocal coletiva une a técnica musical, a sensibilidade e socialização permitindo uma ampliação do aprendizado, se vivenciado de forma afetiva e significativa. A valorização da diversidade passa pela compreensão, escuta ativa e o reconhecimento do outro possibilitando uma formação integral baseada no respeito, na empatia e no espírito comunitário.

Dessa forma, a ligação entre o canto coral e a cidade permite a transformação dos espaços públicos em territórios educativos, lugar de escuta e encontro, de vivências significativas. A partir dos referenciais teóricos apresentados, é possível compreender que o canto coral é uma manifestação que educa através da arte além de ser um espaço de socialização e de democratização do acesso a cultura. Levar o canto coral para os espaços urbanos é permitir que a comunidade se sinta pertencida, é educar e aprender pela experiência de estar e viver juntos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.*O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo.*Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir.*A escola na cidade que educa* São Paulo: Caderno Cenpec, 2006.

HAESBAERT, Rogério.*O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HENTSCHKE, Liane.*A Educação musical: Um desafio para a educação*. *Educação em Revista*, v. 7, n. 13, 1991.

HORAS, Jean Leandro; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **O papel da musicalidade na educação integral**: elementos desejáveis no processo do desenvolvimento musical na formação humana. *Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen –RS*, v. 26, n. 2, p. 106-125, maio/ago. 2025.

ILARI, Beatriz.*Música, comportamento social e relações interpessoais*. Maringá: Scielo, 2006.

LEFEBVRE, Henri.*O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

MOLL, Jaqueline; ALMEIDA, Silvia Maria Leite de; BARROSO, Telma Guerreiro. **APRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL, TERRITÓRIO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA PARA SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS – VOL I**. *Revista de Ciências Humanas, [S. l.]*, v. 26, n. 1, 2025.

RAFFESTIN, Claude.*Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton.*Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton.*A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e práticas sociais**. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, V. 10, 7-11, mar. 2004.

SWANWICK, Keith.*Ensinando música musicalmente.*São Paulo: Moderna, 2003.

“MARIA” É MUITAS: A ESCRITA COMO REFÚGIO E REEXISTÊNCIA NA OBRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Maisa de Paula
Ana Paula Teixeira Porto

Eixo temático: Direito Educativo, Linguagem e Cultura

Resumo

O presente estudo analisa o capítulo “Maria é muitas: a escrita como refúgio e reexistência na obra de Conceição Evaristo”, que discute a relevância da literatura como instrumento de conscientização crítica e transformação social. O objetivo é compreender como o conceito de escrevivência, proposto por Conceição Evaristo (2014), expressa a resistência e a reexistência das mulheres negras frente às estruturas de poder, ao racismo e ao patriarcado, dialogando com reflexões de Beauvoir (1986;2019), Bourdieu (2002), Freire (2019), Bobbio (2000), Kant (2008), Candido (2006), Adichie (2015) e Weber (1999). A metodologia é qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, fundamentada nas contribuições desses autores. A análise centra-se no conto Maria, da coletânea Olhos d’Água (Evaristo, 2014), evidenciando a denúncia das desigualdades sociais e de gênero, bem como a valorização da subjetividade feminina negra. Os resultados indicam que a escrita de Evaristo ultrapassa o campo estético, configurando-se como prática política e pedagógica que promove o protagonismo das mulheres historicamente marginalizadas. Conclui-se que a literatura, ao ser trabalhada em sala de aula, pode fomentar a formação de leitores críticos e conscientes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e comprometida com a diversidade e a dignidade humana.

Palavras-chave: Conceição Evaristo; escrevivência; literatura e sociedade; gênero; educação crítica.

Resumen

El presente estudio analiza el capítulo “Maria es muchas: la escritura como refugio y reexistencia en la obra de Conceição Evaristo”, que discute la relevancia de la literatura como instrumento de concienciación crítica y transformación social. El objetivo es comprender cómo el concepto de escrevivência, propuesto por Conceição Evaristo (2014), expresa la resistencia y la reexistencia de las mujeres negras frente a las estructuras de poder, el racismo y el patriarcado, en diálogo con las reflexiones de Beauvoir (1986; 2019), Bourdieu (2002), Freire (2019), Bobbio (2000), Kant (2008), Candido (2006), Adichie (2015) y Weber (1999). La metodología es cualitativa, de carácter exploratorio y bibliográfico, fundamentada en las contribuciones de dichos autores. El análisis se centra en el cuento Maria, de la colección Olhos d’Água (Evaristo, 2014), evidenciando la denuncia de las desigualdades sociales y de género, así como la valorización de la subjetividad femenina negra. Los resultados indican que la escritura de Evaristo trasciende el campo estético, configurándose como una práctica política y pedagógica que promueve el protagonismo de las mujeres históricamente marginadas. Se concluye que la literatura, cuando es trabajada en el aula, puede fomentar la formación de lectores críticos y conscientes, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y comprometida con la diversidad y la dignidad humana.

Palabras clave: Conceição Evaristo; escrevivência; literatura y sociedad; género; educación

crítica.

O capítulo “Maria é muitas: a escrita como refúgio e reexistência na obra de Conceição Evaristo” propõe refletir sobre a necessidade de dar visibilidade à realidade vivida por mulheres negras por meio da literatura, compreendendo-a como instrumento de conscientização crítica e potencial transformação social. O percurso metodológico contempla revisão bibliográfica, permitindo compreender como poder, racismo e patriarcado se articulam na manutenção das desigualdades de gênero e raça.

Reconhece-se que “é inegável a presença das relações de poder no tecido social, uma vez que estas se constituem como elementos estruturantes da vida em comunidade. Assim, mostra-se inviável conceber uma sociedade que não seja permeada e marcada por dinâmicas de poder, as quais orientam interações, instituições e práticas sociais.” O conto *Maria*, da coletânea *Olhos d’Água* (2014), evidencia as marcas deixadas por essas relações de poder no corpo e na trajetória de uma mulher negra, trabalhadora e silenciada pelas estruturas racistas e patriarcais. A autora revela a brutalidade cotidiana expressa na exploração, na pobreza e na invisibilidade social, mas também a força e a resistência que emergem dessas experiências, tornando a narrativa um espaço de denúncia e reexistência.

O método da escrevivência, proposto por Conceição Evaristo, manifesta-se em *Maria* como uma escrita que nasce das vivências concretas e coletivas das mulheres negras, transformando a experiência pessoal em expressão política e estética. Essa perspectiva aproxima-se do pensamento de Simone de Beauvoir (1986, p. 13), ao afirmar que é impossível escrever memórias sem considerar o horizonte histórico e social que nos cerca. Em Evaristo, conforme já mencionado anteriormente, a escrita não é mero exercício individual, mas um ato de resistência e denúncia das violências impostas às mulheres negras. Assim como Beauvoir reconhece a indissociabilidade entre sujeito e contexto, Evaristo revela, por meio de *Maria*, que a vida e a memória das mulheres negras só podem ser compreendidas à luz das marcas deixadas pelo racismo, pelo patriarcado e pela desigualdade social, transformando a literatura em espaço de reexistência e afirmação identitária.

Essa perspectiva literária articula-se diretamente com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, reafirmando a importância de reconhecer e valorizar as contribuições históricas e culturais dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, o trabalho com a literatura de Conceição Evaristo em sala de aula cumpre um papel formativo e emancipador, pois promove o protagonismo de vozes historicamente marginalizadas e

incentiva uma educação comprometida com a diversidade, a igualdade racial e o combate ao racismo. Assim, o ensino de textos literários engajados socialmente contribui para a formação de leitores críticos, capazes de compreender o contexto histórico e as estruturas de opressão que moldam as experiências humanas.

A realidade retratada em *Maria* estabelece ainda um diálogo intertextual com *Morte e Vida Severina* (1955), de João Cabral de Melo Neto, ao expor a dureza da sobrevivência em contextos de desigualdade e desumanização. Tanto *Maria* quanto *Severino* simbolizam sujeitos marginalizados pela estrutura social, cujas vidas são marcadas pela escassez e pela luta constante por dignidade. As vozes de ambos ecoam as experiências de muitos brasileiros e brasileiras que enfrentam cotidianamente a precariedade material e o apagamento histórico. Trabalhar essas obras em conjunto no ambiente escolar amplia a compreensão dos estudantes sobre a literatura como espelho e crítica da sociedade, revelando que a arte pode ser um instrumento de análise e de reconstrução da realidade social.

Constata-se, portanto, que é inegável a presença das relações de poder no tecido social, uma vez que estas se constituem como elementos estruturantes da vida em comunidade. Assim, mostra-se inviável conceber uma sociedade que não seja marcada por dinâmicas de poder que orientam interações, instituições e práticas sociais — realidade que a literatura de Conceição Evaristo torna visível e passível de reflexão crítica. Diante disso, torna-se imprescindível investigar de que forma tais dinâmicas contribuem para a manutenção das desigualdades de gênero e para a perpetuação da violência direcionada às mulheres negras. Para tanto, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, fundamentada em estudos teóricos e análises publicadas sobre o tema. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica utiliza materiais como livros, artigos, documentos oficiais e entrevistas, permitindo uma reflexão crítica sobre a realidade social.

A obra de Conceição Evaristo ocupa lugar central na literatura brasileira contemporânea, destacando-se por unir arte, memória e compromisso social. Sua escrita dá voz às mulheres negras e às populações marginalizadas, historicamente excluídas da narrativa nacional. O conceito de *escrevivência*, criado pela própria autora, sintetiza sua proposta estética e política: escrever a partir das vivências pessoais e coletivas da mulher negra, transformando dor e resistência em força literária e instrumento de afirmação identitária. A *escrevivência* é, portanto, uma forma de resistência e reexistência. Em vez de ficcionalizar o outro, Evaristo escreve o que conhece, o que viveu ou presenciou, dando centralidade às experiências de quem sempre foi silenciado. Como a própria autora afirma, sua escrita “vem das marcas que a vida imprimiu no corpo e na memória.”

Nesse contexto, trabalhar a literatura em sala de aula torna-se um ato pedagógico e político de grande relevância, pois permite aos estudantes reconhecerem as desigualdades históricas que estruturam a sociedade e desenvolverem uma leitura sensível e crítica do mundo. A abordagem literária de obras como as de Conceição Evaristo oferece aos educadores a oportunidade de promover o diálogo sobre temas como gênero, raça, classe e identidade, estimulando a formação de sujeitos conscientes, éticos e comprometidos com a transformação da realidade social.

Assim, a literatura assume também uma função pedagógica essencial. Trabalhar textos como *Maria* em sala de aula estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da compreensão das desigualdades sociais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação de seu entorno. Ao integrar literatura e educação, promove-se um espaço de diálogo entre arte e realidade, no qual os alunos aprendem a identificar injustiças e a refletir sobre alternativas éticas e solidárias de convivência social.

Ainda a literatura torna-se não apenas um espaço de denúncia, mas também de reconstrução simbólica e política das identidades negras femininas. A coletânea *Olhos d'Água* (2014) é uma das obras mais representativas dessa proposta. Composta por quinze contos, o livro aborda temas como pobreza, racismo, desigualdade de gênero, maternidade e violência, sempre a partir de um olhar humano e sensível. O título remete à ancestralidade e à emoção: “olhos d’água” simboliza tanto a memória e a sensibilidade que brotam da dor quanto a esperança e a continuidade.

Dentro dessa coletânea, o conto *Maria* sintetiza o projeto literário de Conceição Evaristo. A história da personagem principal expressa o cotidiano de tantas mulheres negras brasileiras que vivem sob a intersecção entre desigualdade social, racismo e sexismo. A narrativa traduz, em linguagem literária, a experiência coletiva das mulheres das periferias, revelando a força e a resistência que emergem mesmo diante da opressão. O conto acompanha a vida de uma mulher negra, trabalhadora e mãe solo, que enfrenta diariamente a pobreza e o cansaço em sua luta pela sobrevivência e pela criação dos filhos. Sua rotina revela o peso da exclusão social e a ausência de oportunidades que marcam a vida de muitas mulheres como ela. O enredo se desenvolve de forma linear e culmina na morte trágica da personagem, fato que simboliza não apenas a violência física, mas também a violência estrutural que atinge mulheres negras no Brasil. A personagem Maria representa a força e a vulnerabilidade da mulher negra brasileira. Mesmo diante da miséria, ela conserva a dignidade e o amor pelos filhos, que são sua principal motivação para resistir.

A narrativa, portanto, exemplifica o compromisso ético e estético da escrita de Conceição Evaristo: a denúncia da desigualdade e a valorização da humanidade de sujeitos historicamente invisibilizados. A morte de Maria, embora dolorosa, não anula sua presença simbólica — ao contrário, transforma-a em representação da luta coletiva das mulheres negras. O conto “Maria” dialoga com o pensamento feminista contemporâneo, especialmente com autoras que refletem sobre as múltiplas dimensões da opressão feminina. Djamila Ribeiro (2017), ao discutir o conceito de lugar de fala, afirma que é essencial reconhecer quem tem legitimidade para narrar determinadas experiências. A escrevivência de Conceição Evaristo concretiza essa ideia, pois a autora escreve a partir do seu lugar social — o de uma mulher negra — e transforma essa vivência em conhecimento e arte. Assim, sua literatura é uma forma de reivindicar voz e espaço em uma sociedade que historicamente negou ambos.

De modo convergente, Chimamanda Ngozi Adichie (2015) defende, em sua obra *Sejamos todos feministas*, que a desigualdade de gênero é sustentada por estruturas sociais e culturais que precisam ser desafiadas. A trajetória de Maria expressa essa crítica: ela vive as consequências de um sistema que desvaloriza o trabalho feminino, especialmente o da mulher negra e pobre. Evaristo, como Adichie, entende que a literatura é uma ferramenta de transformação, capaz de questionar normas sociais e provocar novas formas de empatia e consciência. Já Simone de Beauvoir (1949), em *O segundo sexo*, destaca que a mulher é historicamente construída como “o outro”, subordinada ao olhar masculino. Essa reflexão se conecta à condição de Maria, cuja vida é marcada pela invisibilidade e pela ausência de reconhecimento social. Entretanto, a narrativa de Evaristo subverte essa lógica: ao dar centralidade a uma mulher negra periférica, a autora rompe com o paradigma do “outro” e afirma sua protagonista como sujeito pleno de experiências e humanidade.

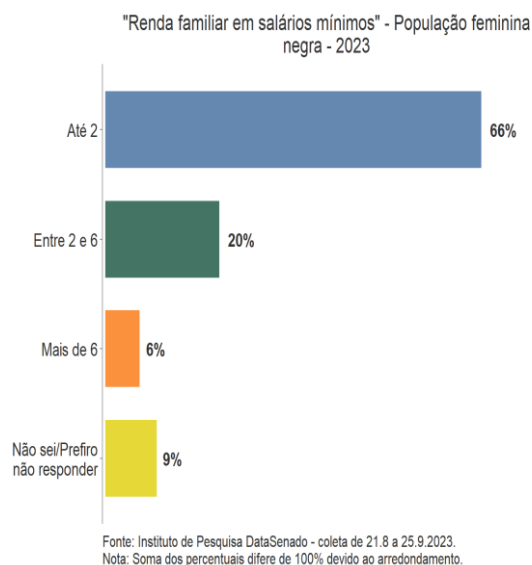
A confluência entre Evaristo, Djamila Ribeiro, Adichie e Beauvoir revela que, embora em contextos distintos, todas compartilham a compreensão de que a escrita pode ser um ato político e libertador, capaz de expor as injustiças e reconstruir identidades. A escrevivência, nesse sentido, atua como prática literária e política que inscreve a mulher negra no centro da narrativa e do pensamento crítico. O conto “Maria”, presente na coletânea *Olhos d’Água*, expressa a essência da escrevivência de Conceição Evaristo: transformar a dor em palavra e a experiência em resistência. Por meio da personagem Maria, a autora denuncia as estruturas que produzem desigualdade, mas também celebra a força e a humanidade das mulheres negras que persistem e reinventam a vida em meio à adversidade. A leitura do conto evidencia como Evaristo inscreve a mulher negra como sujeito de sua própria história, dialogando com as perspectivas de Djamila Ribeiro, Chimamanda Adichie e Simone de Beauvoir, que, cada uma

a seu modo, defendem o protagonismo feminino e o direito à voz. Assim, “Maria” é mais do que uma narrativa ficcional: é um testemunho coletivo e um gesto político de afirmação da existência. A literatura de Conceição Evaristo ultrapassa os limites da estética; ela se torna uma forma de resistência, de memória e de reescrita da história. Nesse sentido, sua obra reafirma que escrever é um modo de existir — e, sobretudo, de fazer existir aquelas que por tanto tempo foram silenciadas.

Mais do que resistir, “Maria” propõe uma reflexão sobre a reexistência — conceito que ultrapassa a resistência e aponta para a recriação de modos de viver, narrar e ser no mundo. A personagem, mesmo diante da adversidade, reafirma sua humanidade e reconfigura seu lugar de sujeito por meio de gestos cotidianos de sobrevivência e afeto. Evaristo, ao narrar essas experiências, convida o leitor a repensar a existência dos corpos marginalizados não apenas como vítimas, mas como agentes de transformação e produtores de cultura. A protagonista do conto “Maria” constitui um retrato simbólico de milhares de mulheres negras brasileiras, cujas trajetórias são atravessadas pela exploração, pela pobreza e pela exclusão social. A autora denuncia o impacto das estruturas racistas e patriarcais na vida cotidiana dessas mulheres, revelando que a violência não se restringe ao espaço físico, mas se estende à negação de oportunidades e à invisibilidade. Portanto, esse conto é um poderoso instrumento de conscientização crítica, que permite compreender a violência contra a mulher negra como fenômeno estrutural e historicamente enraizado na sociedade.

Corroborando a essas reflexões, dados da Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher Negra (BRASIL, 2024) demonstram que a baixa escolaridade tem como efeito perverso a falta de renda familiar, revelando que 66% das mulheres negras vivem com até dois salários-mínimos, embora metade delas esteja empregada. Esses números evidenciam a persistência das desigualdades de gênero e raça no país, reforçando a atualidade da obra de Evaristo como instrumento de denúncia e resistência diante das estruturas opressoras que infelizmente moldam a realidade social das mulheres negras.

ILUSTRAÇÃO 1– Distribuição de renda das mulheres negras no Brasil (2024)



(Fonte: BRASIL, 2024)

Reconhece-se, assim, que as relações de poder são estruturantes da vida em comunidade, impossibilitando a concepção de uma sociedade dissociada de dinâmicas de dominação que orientam práticas e instituições. Diante disso, torna-se fundamental investigar como essas relações perpetuam as desigualdades de gênero e a violência contra as mulheres negras. Para tanto, esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, fundamentada em autores como Bourdieu (2002), que analisa a dominação masculina e a violência simbólica; Freire (2019), que propõe a leitura crítica da realidade como prática emancipatória; e Evaristo (2016; 2017), cuja escrivência ressignifica as experiências históricas das mulheres negras e rompe o silêncio imposto a elas. Também são considerados os estudos de Beauvoir (2016), sobre a construção social da condição feminina, e de Candido (2004), que discute a relação entre literatura e sociedade. Praxedes (2015) complementa a análise ao discutir a educação reflexiva a partir da teoria de Bourdieu (2002).

Além disso, Bourdieu (2002) destaca que a dominação masculina se naturaliza nas estruturas sociais, afirmando que “o assédio sexual nem sempre tem por fim exclusivamente a posse sexual que ele parece perseguir: o que acontece é que ele visa, com a posse, a nada mais que a simples afirmação da dominação em estado puro” (p. 35). Assim, compreende-se que o assédio e outras formas de violência não se limitam à dimensão individual, mas expressam estratégias simbólicas de reafirmação do poder masculino.

Nesse sentido, vale pontuar que a violência contra a mulher negra tem raízes no período escravocrata, quando estas eram exploradas física e sexualmente, consolidando

estereótipos que justificaram diversas formas de opressão. Mesmo após a abolição, tais estruturas persistiram, sustentadas por uma cultura patriarcal e racista. Conceição Evaristo sintetiza essa urgência em sua afirmação: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio” (EVARISTO, 2017). Ao escrever sobre as vivências de mulheres negras, a autora não apenas resgata memórias apagadas, mas desafia narrativas hegemônicas que invisibilizam essas experiências. Sua escrita transforma o silêncio em voz e o trauma em potência coletiva.

Em diálogo, Paulo Freire (2019) sustenta que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 95), perspectiva que se aproxima da escrevivência de Evaristo. Ambas as concepções compreendem a linguagem como prática libertadora e coletiva. A literatura, com seu caráter de verossimilhança, assim como a educação, tornam-se ferramentas de emancipação, denunciando injustiças e afirmando a dignidade dos sujeitos oprimidos. As reflexões de Max Weber (1999) e Simone de Beauvoir (2004) também ampliam essa compreensão. Weber observa que “toda dominação procura despertar e cultivar a crença em sua legitimidade” (p. 33), mostrando como as desigualdades de gênero e raça se perpetuam pela naturalização de hierarquias sociais. Já Beauvoir (2004, p. 16) lembra que “não se nasce mulher: torna-se”, enfatizando o caráter histórico da opressão feminina. Ambas as perspectivas dialogam com a obra de Evaristo, que denuncia a naturalização dessas violências e propõe sua ruptura simbólica por meio da escrita.

Ademais, Paulo Freire (1989) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11), evidenciando que compreender a realidade é condição para transformá-la. Essa ideia converge com a visão de Antônio Candido (2006), para quem a literatura cumpre função humanizadora ao ampliar a consciência social. Contudo, Evaristo radicaliza essa função ao incluir as vozes historicamente silenciadas, tornando a literatura espaço de resistência e reconhecimento coletivo. Nesse contexto, a relevância social da literatura é reforçada pelas reflexões de Antônio Candido (2006), que, em *Literatura e sociedade*, destaca seu papel como instrumento de humanização e de crítica da realidade. Para o autor, a literatura vai além de um exercício estético, configurando-se como necessidade universal capaz de intervir na formação do indivíduo e na vida coletiva. Assim, obras como as de Conceição Evaristo ilustram como a literatura pode se tornar um poderoso veículo de transformação social, denunciando injustiças, dando visibilidade às vozes silenciadas e fortalecendo a construção de uma sociedade igualitária, na qual homens e mulheres sejam tratados com respeito, dignidade e justiça.

Além disso, Candido (2006) enfatiza que a literatura possui um caráter educativo e crítico que ultrapassa o simples entretenimento, funcionando como um meio de ampliar a

consciência social. Ao apresentar realidades diversas e complexas, a literatura provoca reflexão sobre as estruturas sociais existentes, questionando normas e práticas que perpetuam desigualdades. Desse modo, obras como as de Evaristo não apenas narram experiências individuais de opressão, mas também estimulam a empatia e a compreensão coletiva, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na transformação da realidade social. Dessa forma, o percurso metodológico combina revisão bibliográfica e análise documental, permitindo compreender como poder, racismo e patriarcado se articulam na manutenção das desigualdades de gênero e raça. Com base nesse enfoque, é possível analisar a desigualdade entre homens e mulheres como um fenômeno histórico e persistente, presente em diferentes esferas da vida social, desde as relações familiares até o mercado de trabalho e a política.

Apesar dos avanços promovidos pelos movimentos sociais e pelas lutas feministas, ainda se observam práticas, discursos e representações que reforçam a superioridade masculina. Para entender a manutenção dessas desigualdades, é essencial recorrer a reflexões sociológicas sobre os mecanismos simbólicos e culturais que as sustentam. Nesse contexto, Pierre Bourdieu (2002) oferece uma contribuição relevante ao discutir a lógica da dominação masculina, evidenciando como ela se naturaliza e se reproduz nas estruturas sociais. Segundo Bourdieu (2002, p. 35), como já supracitado, “o assédio sexual nem sempre tem por fim exclusivamente a posse sexual que ele parece perseguir: o que acontece é que ele visa, com a posse, a nada mais que a simples afirmação da dominação em estado puro.”

A partir do que argumenta o autor, compreendemos que a dominação masculina não se restringe à busca da satisfação erótica, mas se configura como uma estratégia simbólica de reafirmação da superioridade e do poder masculino nas relações sociais." Mais do que uma tentativa de posse física, o assédio deve ser entendido como uma forma de reafirmação da superioridade masculina, reforçando hierarquias de gênero construídas historicamente. Assim, Bourdieu desloca a análise do assédio do nível individual para o campo das relações sociais de poder, evidenciando como a violência simbólica se manifesta e se reproduz no cotidiano. Nesse sentido, a violência contra as mulheres revela-se uma realidade histórica, sustentada por estruturas patriarcais que legitimaram a opressão e a subordinação feminina. No caso das mulheres negras, essa violência é ainda mais intensa, pois resulta da intersecção entre racismo e sexismo, produzindo formas específicas de exclusão e marginalização. Mais uma vez, é importante esclarecer que a violência contra as mulheres negras no Brasil tem origens no período da escravidão, quando elas eram exploradas no trabalho e também sexualmente.

Nesse contexto, criou-se uma imagem estigmatizada da mulher negra como

hipersexualizada e subalterna, o que serviu para justificar diferentes formas de violência. Mesmo após a abolição, essas opressões continuaram a existir, sustentadas pelo racismo e pelo patriarcado, que mantêm as mulheres negras em maior situação de vulnerabilidade social. Por isso, ainda hoje, elas estão entre as principais vítimas de feminicídio, assédio e violência doméstica, o que demonstra a permanência de desigualdades históricas. Compreendemos, portanto, que as mulheres negras constituem um grupo social historicamente marginalizado e, até os dias atuais, permanecem em situação de vulnerabilidade. Essa realidade, aponta para a urgência de dar voz às mulheres negras, cujas experiências foram historicamente silenciadas e marginalizadas. Nesse sentido, a frase "Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio", de Conceição Evaristo (2017), carrega um significado profundo sobre a importância de dar voz às mulheres negras, pois ao utilizar a expressão "nossa fala", a autora refere-se à expressão das próprias experiências, histórias e vivências das mulheres negras, que muitas vezes foram silenciadas ou ignoradas pela sociedade. Por sua vez, o uso do verbo "estilhaça", indica uma ação de ruptura, de quebrar algo que estava intacto ou oculto, e "a máscara do silêncio", simboliza a invisibilidade histórica das mulheres negras, o apagamento de suas experiências e a imposição de que não falem sobre suas dores, opressões e conquistas. Essa declaração, aponta para a urgência de dar voz às mulheres negras, cujas experiências foram historicamente silenciadas e marginalizadas.

Evaristo, ao escrever sobre as vivências dessas mulheres, não apenas resgata memórias apagadas, mas também desafia narrativas dominantes que invisibilizam a mulher negra. Sua obra exemplifica a importância de reconhecer e valorizar as trajetórias dessas mulheres, contribuindo para uma compreensão mais justa e plural da sociedade brasileira. A frase "Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio" foi proferida por Conceição Evaristo em uma entrevista concedida à revista Carta Capital, publicada em 13 de maio de 2017. Nessa entrevista, Evaristo discute as dificuldades enfrentadas por escritoras negras para publicar suas obras, a resistência que elas representam e a importância de romper o silêncio imposto historicamente às mulheres negras. Ao transformar a dor em palavra e a experiência em literatura, Evaristo reafirma o princípio freireano de que a denúncia das opressões é passo indispensável para a construção de novas possibilidades de existência e de resistência coletiva. Diante disso, é importante reconhecer que tanto a pedagogia crítica de Paulo Freire quanto a "escrivência" de Conceição Evaristo não apenas denuncia a opressão, mas também oferecem caminhos de resistência e transformação social.

Falar sobre a violência vivida pelas mulheres negras é, portanto, um ato político que busca afirmar a vida e a dignidade. Nesse sentido, a educação e a literatura devem assumir o

compromisso de tornar visíveis essas desigualdades, permitindo que vozes historicamente silenciadas sejam ouvidas e valorizadas. A leitura crítica da realidade proposta por Freire e a escrita de Evaristo, que transforma a experiência das mulheres negras em denúncia e memória, mostram que narrar a violência é também reivindicar justiça social. Desse modo, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas e culturais que reconheçam a importância das vozes marginalizadas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a noção de *escrevivência*, elaborada por Conceição Evaristo, evidencia como a literatura pode ser compreendida como uma prática política e social, que ultrapassa o caráter estético da escrita para se tornar um espaço de denúncia e de afirmação identitária. Ao transformar as vivências de mulheres negras em narrativa, a autora desafia o silenciamento histórico imposto a essas vozes, revelando as múltiplas formas de violência que atravessam suas trajetórias.

Do mesmo modo, sua obra se constitui como uma ferramenta de resistência, pois dá visibilidade às subjetividades e experiências historicamente marginalizadas, reafirmando a potência da literatura como meio de luta e transformação social. Além disso, a escrita de Evaristo dialoga diretamente com a pedagogia freireana ao propor que o conhecimento se construa a partir da realidade concreta dos sujeitos. Ao trazer para o centro da cena literária as histórias de dor, luta e resiliência das mulheres negras, a autora contribui para a formação de leitores críticos, capazes de reconhecer as desigualdades estruturais e de questionar os mecanismos que as perpetuam. Nesse sentido, a *escrevivência* de Conceição Evaristo se apresenta como resistência, pois questiona essas construções históricas e rompe com o silêncio imposto, desafiando a lógica da dominação. Sua obra funciona como contra-discurso, resgatando a memória coletiva e reivindicando justiça para mulheres historicamente excluídas.

Logo, essa reflexão evidencia como a compreensão das estruturas de dominação, aliada à literatura, pode ampliar nosso olhar sobre a persistência das desigualdades sociais. Essa perspectiva reforça a importância de reconhecer a literatura como instrumento de conscientização crítica e promoção da equidade. Ainda relaciona a essas ideias, Beauvoir mostra que a desigualdade de gênero não é natural, mas construída socialmente e reforçada por normas históricas. Em diálogo com a *escrevivência* de Evaristo, percebe-se que a literatura ajuda a questionar essas imposições, dando visibilidade às experiências das mulheres negras. Assim, ambas as autoras demonstram que a opressão se mantém tanto por estruturas sociais quanto por concepções culturalmente naturalizadas, e que a resistência se fortalece quando essas experiências são narradas e reconhecidas. Mais uma vez, fica evidente

a importância de articular teoria e literatura para compreender e contestar as formas históricas de opressão. Ao integrar as perspectivas de Beauvoir e Evaristo, percebe-se que a resistência não se limita à denúncia da desigualdade, mas se constrói também por meio da representação e do reconhecimento das experiências vividas.

Dessa forma, a leitura constitui-se como um processo que ultrapassa a simples decodificação de palavras, envolvendo uma compreensão crítica do ato de ler e das múltiplas dimensões que ele abarca. Não se esgota na decodificação da linguagem escrita, mas se amplia na inteligência do mundo. “A leitura do mundo antecede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11). A posterior leitura desta, não pode prescindir da continuidade daquela, pois linguagem e realidade se vinculam dinamicamente. A compreensão do texto só pode ser alcançada por meio da leitura crítica, que implica perceber as relações entre texto e contexto, entendido aqui como o contexto social no qual o leitor está inserido. Ao expor essas realidades, Evaristo aproxima sua literatura da concepção freireana de leitura como prática libertadora. Assim, o conto não apenas narra uma história individual, mas possibilita uma compreensão crítica das estruturas sociais que aprisionam mulheres negras, constituindo-se como ferramenta de conscientização e de potencial transformação social (EVARISTO, 2011).

Antonio Candido, em *Literatura e sociedade* (2006), argumenta que a literatura deve ser compreendida em sua dimensão social, visto que está vinculada às condições históricas e culturais de sua produção. Para o crítico, a obra literária cumpre uma função humanizadora, ao ampliar a compreensão do mundo e possibilitar a reflexão coletiva. No entanto, sua perspectiva tende a assumir um viés mais universalista, que nem sempre dá conta de especificidades como as desigualdades raciais e de gênero que estruturam a sociedade brasileira. É nesse ponto que a escrivência de Conceição Evaristo acrescenta uma camada essencial: ao transformar experiências de mulheres negras em matéria literária, a autora não apenas confirma a dimensão social da literatura apontada por Candido, mas a radicaliza ao assumir a literatura como espaço de testemunho e resistência. Em *Aramides Florença*, por exemplo, a experiência individual da personagem conecta-se a uma memória coletiva de opressão e luta, evidenciando que a função humanizadora da literatura só se realiza plenamente quando incorpora as vozes historicamente silenciadas.

Nesse sentido, o trabalho com a literatura em sala de aula torna-se um instrumento pedagógico indispensável, pois possibilita que os estudantes reflitam criticamente sobre as estruturas de poder e desigualdade que permeiam a sociedade. A leitura literária, quando conduzida de forma crítica e contextualizada, fomenta a empatia, a consciência histórica e o reconhecimento da pluralidade de experiências humanas. Ao aproximar as reflexões de Paulo

Freire, Antonio Candido e Conceição Evaristo, percebe-se que a literatura, mais do que uma prática estética, é também um exercício de consciência social e política. Obras como *Aramides Florença* demonstram que a literatura é simultaneamente denúncia e possibilidade, testemunho e resistência, cumprindo um papel fundamental na formação de leitores críticos e na construção de uma consciência capaz de transformar a realidade social. Assim, o trabalho com textos literários nas escolas não deve ser compreendido apenas como atividade interpretativa, mas como um meio de promover o diálogo, a reflexão ética e o engajamento cidadão.

A leitura de *Aramides Florença* pode ser entendida, portanto, não apenas como contato com uma narrativa literária, mas como um exercício de empatia e consciência social que contribui para a reflexão crítica acerca das injustiças e responsabilidades coletivas. Por meio da leitura atenta e reflexiva, é possível compreender experiências que muitas vezes estão fora do próprio repertório do leitor, permitindo que se construam novas formas de enxergar as relações sociais. Desse modo, o ensino da literatura na educação básica se consolida como prática essencial para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de seu papel na transformação da sociedade. Portanto, ao compreender narrativas que retratam lutas por direitos e justiça, os leitores passam a questionar práticas e valores vigentes, fortalecendo a consciência coletiva de que mudanças estruturais dependem da ação e da reflexão compartilhadas. Nesse sentido, o trabalho com a literatura em sala de aula revela-se um instrumento pedagógico essencial, pois, por meio da mediação docente, é possível formar leitores críticos e conscientes de sua realidade social. O professor, ao promover o contato reflexivo com obras literárias, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da sensibilidade ética dos alunos, estimulando-os a compreender o mundo de forma mais ampla e a reconhecer as desigualdades que estruturam a sociedade.

Logo, a literatura não se limita a representar a realidade: ela se torna um espaço de mediação entre experiência e consciência social, capaz de orientar novas formas de atuação no mundo. A formação leitora, nesse contexto, ultrapassa o domínio técnico da leitura e assume uma dimensão formadora e emancipatória, preparando o aluno para exercer sua cidadania de modo crítico e responsável. Entende assim, que dar visibilidade às mulheres e à realidade de violência que muitas delas enfrentam é fundamental para o avanço dos direitos humanos e para a construção de uma sociedade mais justa. Ao expor essas situações, é possível conscientizar a população e as autoridades sobre a urgência de políticas públicas de proteção, prevenção e suporte às vítimas, além de desmistificar estereótipos que naturalizam a violência de gênero. Esse reconhecimento não apenas fortalece a luta das mulheres por seus

direitos, mas também cria condições para que conquistas legais e sociais sejam efetivamente implementadas, garantindo que todos possam viver com dignidade, segurança e igualdade. Nesse processo, não se trata de estabelecer uma disputa entre homens e mulheres por posições de poder, mas de assegurar que ambos compartilhem, em condições de igualdade, os mesmos direitos, deveres e oportunidades. O respeito, a valorização e a dignidade que devem ser garantidos às mulheres não representam um privilégio, mas um imperativo ético e social, em conformidade com os valores supremos estabelecidos pela Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988).

A reflexão de Norberto Bobbio sobre o processo de justiça evidencia que a igualdade entre os seres humanos não é algo imediato ou natural, mas resultado de um esforço histórico e gradual de eliminação das discriminações (BOBBIO, 2000). No contexto da igualdade de gênero, isso significa que homens e mulheres devem ter seus direitos fundamentais reconhecidos de maneira equânime, superando preconceitos e práticas culturais que historicamente marginalizaram as mulheres. Tal perspectiva reforça a importância de que todos os cidadãos brasileiros, independentemente do sexo, sejam incluídos na mesma categoria jurídica de igualdade, conforme estabelece o Estado Democrático de Direito, garantindo oportunidades, proteção e dignidade em todos os âmbitos sociais, políticos e econômicos. Somado a isso, a ética kantiana do imperativo categórico (KANT, 2008) oferece um fundamento moral para orientar a construção dessa igualdade. Kant propõe que as ações humanas devem ser pautadas por princípios universais, válidos para todos os seres racionais, independentemente de interesses individuais ou circunstâncias específicas. Aplicando essa lógica à igualdade de gênero, torna-se fundamental que a sociedade atue de modo a respeitar e promover direitos iguais para mulheres e homens, reconhecendo a dignidade inerente de cada indivíduo. A combinação da visão de Bobbio sobre justiça com a ética kantiana reforça que a igualdade de gênero não é apenas um ideal legal, mas um dever ético e social, essencial para a construção de uma sociedade justa, inclusiva e consciente de suas responsabilidades coletivas. A literatura, por sua vez, cumpre um papel fundamental nesse processo, como demonstra o conto *Maria*, de Conceição Evaristo. Ao dar voz a experiências de violência, opressão e resistência de mulheres negras, a obra evidencia as desigualdades históricas que persistem na sociedade e instiga a reflexão ética sobre direitos e dignidade humana.

Nesse contexto, o trabalho literário atua como uma ponte entre a reflexão ética kantiana e o princípio de justiça de Bobbio, permitindo que leitores internalizem a necessidade de transformação social e reconheçam a igualdade de gênero como um objetivo real e alcançável. A prática docente, ao incentivar a leitura crítica dessas obras, desempenha

papel decisivo na formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e intervir em sua realidade social. Assim, a literatura não apenas denuncia injustiças, mas também contribui para formar cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade equitativa, em que homens e mulheres possam compartilhar direitos, deveres e oportunidades em igualdade de condições. Portanto, a leitura crítica e engajada da literatura revela-se um instrumento fundamental para a promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. Candido (2006) reforça que, ao sensibilizar os leitores para questões sociais e históricas, a literatura cumpre um papel transformador, mobilizando indivíduos para a ação ética e social. Assim, ao integrar o conhecimento estético com a reflexão ética e política, a prática literária fortalece a percepção de que a injustiça e a desigualdade não são inevitáveis, tornando-se uma aliada essencial na construção de uma sociedade justa, equitativa e inclusiva. Por fim, pode-se afirmar que a concretização da igualdade social se aproxima à medida que a leitura crítica da literatura se consolida como prática cotidiana. Ao internalizar múltiplas perspectivas e experiências, os indivíduos passam a reconhecer as desigualdades não como fenômenos naturais, mas como construções históricas suscetíveis de transformação. Nesse sentido, o ensino da literatura em sala de aula assume a função de ferramenta pedagógica de amplo alcance, capaz de promover sensibilização e engajamento — elementos essenciais para a formação de uma sociedade justa e igualitária, em que direitos, deveres e oportunidades sejam compartilhados de forma plena.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. **Memórias de uma moça bem-comportada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da justiça**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da**

temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher Negra**. Brasília: Senado Federal, DataSenado, 2024. Disponível em: https://www.senado.leg.br/institucional/datasenado/relatorio_online/pesquisa_violencia_mulheres_negras/2024/interativo.html. Acesso em: 15 out. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina: auto de natal pernambucano**. 15. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MULHERES DE MACHADO: O TEATRO COMO ESTRATÉGIA PARA FOMENTAR O ACESSO À ARTE E À CULTURA NA ESCOLA

Rute Henrique da Silva Ferreira⁶⁰
Lúcia Regina Lucas da Rosa⁶¹

Eixo Temático: Direito Educativo, Linguagem e Cultura Compreender as interações entre Direito Educativo, linguagem e cultura na constituição de identidades e no reconhecimento da diversidade cultural nos processos educativos.

Resumo

Este artigo traz uma reflexão sobre o teatro como ferramenta no apoio ao ensino de literatura e no acesso à arte e à cultura na escola, alinhado às competências da BNCC. A pesquisa, de natureza bibliográfica, apresenta a peça *Mulheres de Machado*, criada em 2008, que reúne personagens femininas de diferentes textos do autor. O estudo destaca o teatro como ferramenta pedagógica capaz de aproximar estudantes da literatura, promovendo análise crítica de temas sociais, humanos e a prática da interdisciplinaridade. Em 16 anos, a peça realizou 32 apresentações, atingindo 2.622 espectadores, sendo grande parte do público ligado à área educacional. O trabalho destaca o teatro como um espaço de aprendizagem, diálogo e valorização da diversidade. Conclui-se que o ensino da literatura associado à prática teatral pode ampliar a sensibilidade, o pensamento crítico e fomentar o acesso à cultura e à arte, que é um direito assegurado pela legislação do ensino.

Palavras-chave: Cultura. Escola. Direito Educativo. Literatura.

MACHADO'S WOMEN: THEATRE AS A STRATEGY TO PROMOTE ACCESS TO ART AND CULTURE IN SCHOOL

Abstract

This article reflects on theater as a tool to support the teaching of literature and access to art and culture in schools, aligned with the competencies of the BNCC (Brazilian National Curriculum Base). The bibliographical research presents the play "*Mulheres de Machado*" (Machado's Women), created in 2008, which brings together female characters from different texts by the author. The study highlights theater as a pedagogical tool capable of bringing students closer to literature, promoting critical analysis of social and human themes and the practice of interdisciplinarity. In 16 years, the play has had 32 performances, reaching 2,622 spectators, a large part of whom are linked to the educational field. The work highlights theater as a space for learning, dialogue, and valuing diversity. It concludes that teaching

⁶⁰ Doutora em Sensoriamento Remoto. Professora e coordenadora adjunta do PPG Memória Social e Bens Culturais Unilasalle. rute.ferreira@unilasalle.edu.br.

⁶¹ Doutora em Letras. Professora e coordenadora do PPG Memória Social e Bens Culturais Unilasalle. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.

literature associated with theatrical practice can broaden sensitivity, critical thinking, and foster access to culture and art, a right guaranteed by education legislation.

Keywords: Culture. School. Educational Law. Literature.

Introdução

A literatura ocupa um lugar de importância na educação básica e no ensino superior, especialmente em cursos de licenciatura. No texto literário juntam-se vários elementos capazes de ampliar o conhecimento e mais que isso, expandir a forma como conseguimos produzir esse conhecimento, seja na ampliação de vocabulário assimilando novas formas de enunciados, seja pela perspectiva de pensar situações novas e alegóricas, assemelhando-se a situações reais e, a partir delas, elaborar emoções, dentre outros aspectos possíveis de experienciar algo pela leitura.

De acordo com Todorov (2009, p. 76), a literatura precisa ser trabalhada em sala de aula de forma a dar sentido aos textos e sua representatividade social: “A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.” Diante de tais possibilidades, analisaremos a seguir o direito ao acesso do texto clássico na sala de aula e a escola como divulgadora e propulsora de tais textos. O direito a uma educação de qualidade deve ser algo presente em todos os níveis de ensino, especialmente, quando se trata da educação básica que fornece os pilares do conhecimento e de sua busca constante para a igualdade de oportunidades e formas de vida em sociedade.

No que se refere ao direito à cultura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre as 10 competências gerais da Educação Básica, destaca 3 relacionadas à cultura:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 9)

Este trabalho vai ao encontro da competência 3, uma vez que descreveremos a criação de uma peça de teatro intitulada *Mulheres de Machado*⁶²(2008) e sua importância para o ensino, especialmente, o de literatura. A metodologia utilizada neste artigo é bibliográfica, tendo o texto literário, especialmente, parte da obra do escritor Machado de Assis como fonte básica de compreensão dos direitos ao acesso do texto clássico na educação básica.

Desenvolvimento

Em 2008, completaram-se cem anos de morte de Machado de Assis e, em sua homenagem, foi criado um roteiro de teatro *Mulheres de Machado*, reunindo cenas e personagens das seguintes obras: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), *O Alienista* (1882), *A Cartomante* (1884), *Dom Casmurro* (1899), *Esaú e Jacó* (1904) e a poesia *A Carolina* (1906). A figura 1, mostra o elenco da peça no ano de 2021, no Teatro do SESC Canoas-RS.

Figura 1 - Elenco de *Mulheres de Machado*.



Fonte: Acervo pessoal de Lúcia RL Rosa (2025).

O encontro dessas obras e sua escolha se deu pela possibilidade de dar sequência com coesão e coerência aos diálogos que as personagens femininas de diversos textos propiciaram entre si. Para que uma conversa entre personagens de textos já consagrados pelo público e pela crítica pudesse ter sequência sem prejuízo de uma narrativa para o palco, foi necessário

⁶² Roteiro escrito por Lúcia Regina Lucas da Rosa, registrado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro sob certidão de registro número 709. 182, Livro 1.371, folha 53.

adaptar muitas falas que eram do narrador e acrescentadas frases que fizessem a ponte entre elas. O desafio da escrita do roteiro foi articular e integrar personagens de publicações diferentes reunidas como se fossem de um texto único, criado especialmente para esta peça de teatro.

Além de ter coerência narrativa, foi preciso manter um dos papéis principais que a literatura oferece, que é a integração de várias narrativas em diálogo, conforme afirma Todorov (2009, p. 89) apud Associação dos Professores de Letras: “O estudo de Letras implica o estudo do homem, sua relação consigo mesmo e com o mundo, e sua relação com os outros.” É deste relacionamento múltiplo que a obra de arte literária assim se configura e se relaciona com seus leitores. Continua Todorov(2009, p. 90) analisando a conexão da literatura com seus leitores e com outros autores:

Mais exatamente, o estudo da obra remete a círculos concêntricos cada vez mais amplos: o dos outros escritos do mesmo autor, o da literatura nacional, o da literatura mundial; mas seu contexto final, o mais importante de todos, nos é efetivamente dado pela própria existência humana. Todas as grandes obras, qualquer que seja sua origem, demandam uma reflexão dessa dimensão.

Assim, temos uma situação marcante na literatura brasileira, que é a obra de Machado de Assis, considerado um expoente da cultura brasileira e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Portanto, trata-se de alguém que liderou a criação de textos literários de forma abrangente tanto do regional quanto do mundial - visto este autor ter escrito um ensaio intitulado *Instinto de nacionalidade* (1873) em que valoriza a cor local, mostrando o quanto a literatura deve mostrar a realidade do seu país, da sua cidade, descrevendo e narrando as suas formas de convivência. A figura 2 apresenta um *card* elaborado para convite de uma apresentação da peça em 2024.

Figura 2 - Convite para a apresentação da peça em 2024.



Fonte: Acervo pessoal de Lúcia RL Rosa (2025).

Outro aspecto importante que o teatro apresenta é a formação de plateia, ou seja, a apresentação no palco pressupõe pessoas assistindo e se inteirando quanto ao conteúdo do palco. Por ele, aprende-se sobre relações pessoais e em grupo e o enfrentamento de crises a serem resolvidas. Se ler um texto já nos traz identificação com os personagens, assistir personagens interagindo nos leva de forma mais direta a um convívio que, embora ficcional, é repleto de experiências da humanidade. Ubersfeld (2005) concebe o teatro como arte paradoxal, como produção literária e como representação concreta, uma arte reproduzível e instantânea. Pelo teatro a vida se reproduz em um instante e se repete nas próximas apresentações, trata-se de um texto que é único a cada representação porém, é reproduzido em muitos outros momentos - uma unicidade na repetição que fixa a importância de cada momento, atualizando-o. Essa importância está confirmada por Ubersfeld (2005, p. 2):

O teatro apresenta-se como arte privilegiada, de importância capital, pois mostra, melhor que todas as outras, de que modo o psiquismo individual investe-se numa

relação coletiva. O espectador nunca está só: seu olhar, ao mesmo tempo que abrange o espetáculo, abrange também os outros espectadores, de cujos olhares por sua vez torna-se alvo. Psicodrama e revelador das relações sociais, o teatro maneja ao mesmo tempo esses dois fios paradoxais.

Há um diálogo permanente entre espectador e personagens, por eles a narrativa ganha vida e seus sentimentos se entrelaçam repletos de significados. A apresentação teatral, assim como a literatura, propicia momentos de introspecção ao mesmo tempo em que cria momentos de prazer. Pelo duplo movimento entre artista e plateia/leitor, a arte da palavra ouvida ou lida se torna um elo entre as pessoas e faz com que sujeitos se tornem mais experientes quanto a situações da vida. O teatro é uma prática social vinculado a uma situação que recria a vida real, uma ficção que se desdobra em ato e interação pois depende de uma plateia para ter existência.

Destacamos a seguir, no quadro 1, as múltiplas apresentações em que a peça *Mulheres de Machado* foi apresentada até o momento.

Quadro 1 - Apresentações de Mulheres de Machado de 2008 a 2024.

Data	Evento	Local	Plateia	Data	Evento	Local	Plateia
05/09/08	Abertura do II Seminário de Práticas de Ensino	Salão de Atos Unilasalle	80	25/08/17	I Seminário de Literatura Brasileira Contemporânea: pesquisa e ensino	IFSul Canoas, auditório	70
15/10/08	Homenagem ao Dia do Professor	Salão de Atos Unilasalle	200	28/08/17	Semana Acadêmica curso Pedagogia	Auditório Ir Arsênio Both Unilasalle	120
16/10/08	Mostra de teatro Cidade de Canoas	Depart. Cultura Canoas	170	08/03/18	Dia Internacional da Mulher (Letras e Psicologia)	Auditório Ir Bruno RuedellUnilasalle	140
31/10/08	IV Sarau Literário de Charqueadas	SMC Charqueadas-RS	60	07/08/18	Formação de professores do Estado	Salão de Atos Unilasalle	150
12/11/08	Divulgação do vestibular Colégios de EM La Salle Canoas e NS de Fátima, Cachoeirinha	Salão de Atos Unilasalle	100	31/10/18	X CIDU Congresso Internacional de Docência Universitária	Salão de Atos PUCRS	12
29/11/08	Divulgação do vestibular após oficina de redação	Salão de Atos Unilasalle	40	29/06/19	Seminário de Educação Secret. Educ. Canoas	Salão de Atos Unilasalle	130
02/12/08	III Seminário de Letras	Salão de Atos Unilasalle	50	06/11/19	PPG MSBC SOCULT	Auditório Ir Bruno RuedellUnilasalle	10
15/11/09	55ª Feira do Livro de POA	Armazém A do cais do Porto	150	20/11/19	Festival Literário IF Sul Canoas	Auditório IF Sul Canoas	30
15/12/09	1 ano da biblioteca Sobretrilhos	Estação Mercado Tensurb POA	200	04/11/20	Ensaio aberto online	Google Meet	*
2013	Colégio La Salle Santo Antônio - EM	Salão de Atos do LSSA	100	24/02/21	Ensaio aberto PPGMSBC turma Indústria Criativa	Google Meet	*
2013	Mestrado em MSBC Unilasalle	Auditório Ir Bruno Ruedell	15	07/10/21	37 Feira do Livro de Canoas	Teatro do Sesc Canoas	50
2016	Instituto Federal Canoas	Auditório IF Sul	60	08/03/23	Dia Internacional da Mulher	Casa de Cultura de Esteio-RS	150
06/04/17	Evento da Casa do Poeta	Antiga Estação do trem Canoas	50	13/05/23	24 Feira do Livro de Esteio	Espaço de Eventos Rei Pelé	15
2017	Feira do Livro Canoas	Auditório da Feira	80	13/11/23	Feira do Livro de Porto Alegre	Auditório do Memorial do RS	200
07/07/17	33ª Feira do Livro Canoas	Auditório da Feira	30	04/11/24	70 Feira do Livro de Porto Alegre	Território dos parceiros	10
10/07/17	Entrevista Rádio Fátima	Rádio Fátima	*	25/11/24	Feira do Livro de Canoas	Auditório da Prefeitura	150

Fonte: Acervo pessoal de Lúcia RL Rosa (2025).

* Plateia não computada.

Durante esses 16 anos de existência, a peça teatral Mulheres de Machado realizou 32 apresentações, atingindo 2.622 pessoas, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 - Número de Apresentações da Peça

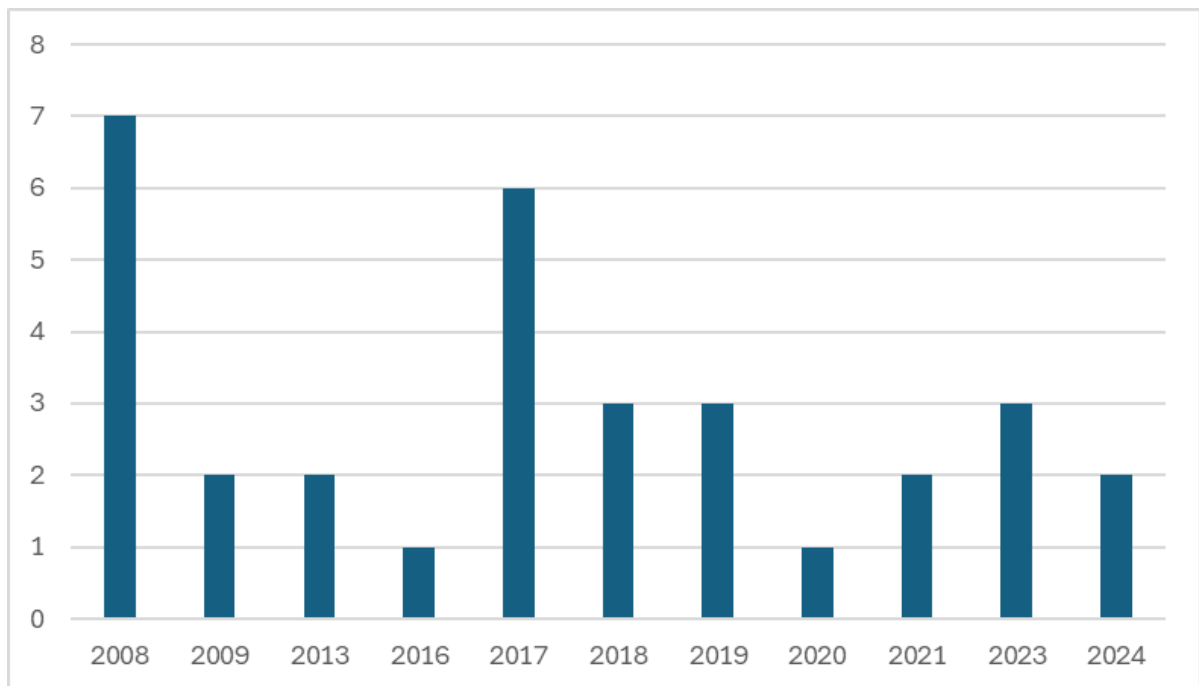
Ano	Nº Apresentações	Plateia
2008	7	700
2009	2	350
2013	2	115
2016	1	60
2017	6	350
2018	3	302
2019	3	170
2020	1	*
2021	2	50
2023	3	365
2024	2	160
Total	32	2622

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

*** Apresentação online, público não computado.**

Podemos destacar que 15 dessas apresentações foram realizadas para plateia ligada diretamente à área da educação, totalizando 997 pessoas assistindo. Isso confirma a integração e a ligação educativa que possui o teatro, principalmente quando é vinculado à literatura. O gráfico 1 mostra o número de apresentações por ano.

Gráfico 1 - Número de apresentações por ano.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Embora 2008 e 2017 tiveram, respectivamente, 7 e 6 apresentações, a média nos 16 anos de existência da peça ficou em 2 espetáculos anuais.

Olga Reverbel, pedagoga voltada à arte-educação, escreveu que “o objetivo na escola não é ter um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana.” (Reverbel, 1989, p. 22). Para a autora, o teatro é uma forma de comunicação entre as pessoas, com sua linguagem própria, sendo arte ao mesmo tempo que revela realidades sociais. A literatura utiliza-se de uma forma requintada de linguagem verbal, enquanto o teatro e o cinema necessitam também da imagem. Ambos se completam, são artes que colaboram entre si e expressam sentimentos e atitudes presentes na sociedade. Enfim a arte é uma forma da expressão humana e, como tal, interage com seus seguidores e recria a vida. Para ela, “o jogo de imitação e criação encontra-se no início de todo ensino de arte.” (Reverbel, 1989, p. 25). E, por tratar-se de ensino, tanto o teatro quanto a literatura corroboram com criações, recriações, cocriações em um movimento contínuo, amplamente reconhecido por educadores.

No artigo *Mulheres de Machado: personagens machadianas em cena* (Rosa, Lopes e Gregis, 2022, p. 1), analisam a relação entre a contemporaneidade e o uso didático do texto de Machado de Assis. Neste texto, para os autores, o texto revela-se atual, visto que

trata de questões sociais e pessoais a partir de uma sociedade mostrada como hipócrita, que valorizava a aparência em detrimento da essência. Sendo assim, o texto e a peça provocam o espectador a repensarem sobre o modo social vigente e o quanto as pessoas se permitem fazer parte de um jogo de interesses. Para o futuro professor, fazer circular no espaço escolar reflexões e discussões sócio-políticas tendo como referência textos literários clássicos adaptados para o teatro aproxima os alunos da literatura e do teatro provocando-os a desenvolver reflexões comparadas sobre linguagem, tema, ambientação, tempo-espaço. A leitura da obra machadiana e sua adaptação em peça teatral é um incentivo para a busca dos textos dos romances e contos atualizados e retomados na peça. Com isso, pretende-se instigar os alunos, os leitores e os espectadores a trazerem questões e dúvidas, assim, após o final da peça, a proposta é a realização de um debate em grupo ou individual sobre os pontos críticos valorizados pela peça teatral, ou seja, sinalizar os aspectos específicos de uma personagem isoladamente, ou de todo o elenco. (Rosa, Lopes e Gregis, 2022, p. 4)

A partir deste espetáculo teatral, pode-se levar em conta o seu caráter pedagógico tanto pelo texto em si quanto por sua interpretação e representação no palco. Da sala de aula para a análise crítica da sociedade, acompanhando a interpretação de cada personagem, os alunos da educação básica e do ensino superior conseguem ressignificar seus conceitos de vida e de relações em sociedade, compreender melhor a importância de cada pessoa para o seu grupo e da valorização do ser em detrimento do ter - um tema recorrente nos escritos de Machado de Assis. A peça inicia com o autor Machado de Assis apresentando a si mesmo, seus pensamentos e suas personagens, o que dá um caráter de seriedade e quebra de preconceitos na medida em que ele se diz um descendente de negros, pobre e epilético ao mesmo tempo em que chegou a ser o fundador da Academia Brasileira de Letras. Uma voz que rompe barreiras socioculturais gerando outros aprendizados associados à coragem e à possibilidade de qualquer pessoa ascender socialmente, via leitura e estudos e por consequência, estimula a transformação social e individual pela via da educação e da cultura. Trata-se de um estudo de direitos tanto individuais quanto sociais desde o séc. XIX até os dias atuais e, portanto, um tema a ser estudado em sala de aula.

Conclusão

O texto literário, no momento em que é escrito e publicado, se torna um material acessível ao público em geral e, como tal, passível de ser utilizado em sala de aula. No dizer de Todorov (2009), o texto literário é um instrumento que leva as pessoas à introdução da compreensão das paixões e dos comportamentos humanos. Além disso, a cada leitura, há um enriquecimento interior pelo repensar e pelo refazer contínuo dos conhecimentos e visões de mundo. Pela literatura levamos para a sala de aula outros conhecimentos associados, como sociologia, história, filosofia, artes e outras áreas do conhecimento são ativadas ao se

trabalhar a constituição e as ideias expressas. Inclui-se nesses estudos, um diálogo profundo entre a humanidade, espaços e tempos habitados e a própria essência humana. Outro ponto a ser considerado é que a presença da literatura como linguagem artística pode enriquecer a percepção e visão de mundo do estudante, conforme aponta a BNCC:

Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo vivenciando (Brasil, 2018, p. 491).

Também destacamos que a cultura é um direito assegurado pela legislação do ensino e pela necessidade do cotidiano das aulas, pois uma vez que se torna constante o trabalho em aula, transforma-se, naturalmente, em hábito para habitar-se, conforme pontua a LDB em seu artigo 3º inciso II (Brasil, 1996).E, quando a literatura se associa ao teatro, as possibilidades de crescimento pessoal e grupal aumentam consideravelmente. A escola contribui e constrói momentos ímpares no seu cotidiano, fazendo crescer seus estudantes como pessoas mais sensíveis e atentas ao movimento da humanidade. E isso vale igualmente para os professores que convivem com seus alunos e com seus pares e também organizam em seu planejamento conteúdos plausíveis e importantes para o aprendizado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 08 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 nov. 2025.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. Porto Alegre: Scipione, 1989.

ROSA, L. R. L.; GREGIS, H.; LOPES, R. S. **Mulheres de Machado**: personagens machadianas em cena. *MOUSEION: Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle*, n. 42, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/8341>. Acesso em 07 nov. 2025.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PODER, NEOLIBERALISMO E DESVALORIZAÇÃO: A DOCÊNCIA FEMININA NO SÉCULO XXI

Carolina Cruz de Oliveira⁶³
Láisa Veroneze Bisol⁶⁴

Eixo Temático: Direito Educativo e Categorias Sociais (Gênero, Raça, Etnia, Classe Social)

Resumo

A desvalorização da docência constitui um campo profícuo de investigação no âmbito da Educação, tanto pela sua atualidade quanto pela complexidade. Este trabalho, de caráter teórico, fundamenta-se na análise bibliográfica de referenciais que possibilitam compreender de forma crítica e relacional as múltiplas dimensões que atravessam a profissão docente. Nesse sentido, destacam-se as conexões entre políticas públicas, construções históricas e aspectos sociais que permeiam a carreira docente. Considera-se que a expansão das lógicas neoliberais, pautadas na eficiência e na racionalidade econômica, impõe novos discursos e reconfigura o trabalho educacional. Tais discursos não apenas interferem na profissionalização docente, mas também impactam a constituição das identidades docentes, sempre permeadas por relações sociais, culturais e de gênero. Dessa forma, apontamos a necessidade de intensificar pesquisas que se orientem por perspectivas interdisciplinares, capazes de articular reflexões pós-estruturais e pós-modernas com as dinâmicas políticas e econômicas próprias da sociedade neoliberal, ampliando o debate crítico sobre os caminhos e os desafios da profissão docente.

Palavras-chave: desvalorização. neoliberalismo. feminização do magistério.

POWER, NEOLIBERALISM AND DEVALUATION: WOMEN'S TEACHING IN THE 21ST CENTURY

Abstract

The devaluation of teaching constitutes a fruitful field of investigation within Education, both for its current relevance and its complexity. This theoretical work is based on a bibliographic analysis of references that allow for a critical and relational understanding of the multiple dimensions that permeate the teaching profession. In this sense, the connections between public policies, historical constructions, and social aspects that permeate the teaching career are highlighted. It is considered that the expansion of neoliberal logics, based on efficiency and economic rationality, imposes new discourses and reconfigures educational work. Such discourses not only interfere with teacher professionalization but also impact the constitution

⁶³ Mestranda em Educação. E-mail: carolina.oliveira@iffarroupilha.edu.br.

⁶⁴ Doutora em Letras – Estudos literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-ES); Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela UFSM. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da URI – campus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7153-1085>. E-mail: laisabisol1@gmail.com.

of teaching identities, always permeated by social, cultural, and gender relations. Thus, we point to the need to intensify research guided by interdisciplinary perspectives, capable of articulating post-structural and postmodern reflections with the political and economic dynamics inherent in neoliberal society, broadening the critical debate on the paths and challenges of the teaching profession.

Keywords ou Palabras Clave: devaluation. neoliberalism. feminisation of education.

Introdução

A desvalorização da profissão docente é um tema relevante e fértil para as pesquisas em Educação, seja pela sua complexidade ou atualidade. Com vastas discussões, abordagens teóricas, metodológicas e indicações que visam superar a inércia criada por uma construção humana histórica que parece agravar constantemente essa situação, as pesquisas na área da Educação e as recentes políticas públicas de valorização do magistério parecem ainda pouco desacelerar este movimento de agravamento da desvalorização (Souza; Brasil; Nakadaki, 2018; Lucyk; Graupmann, 2017) e desprofissionalização docente (Butlen, 2023; Freitas, 2003; Apple, 1988, 1995).

Buscando colaborar com as reflexões relativas ao tema para construção de propostas valorativas da carreira docente, neste trabalho objetivamos discutir de modo relacional como a construção histórica da docência vem influenciando a chamada desprofissionalização docente, a desvalorização da carreira e a precarização da atividade docente. Uma proposta relacional permite mediar discussões entre autores que possuem pesquisas em diferentes enfoques: cultural, social, econômico etc, favorecendo o diálogo e a interdisciplinaridade no campo das pesquisas em Educação.

Contudo, torna-se relevante que esta discussão possua uma orientação, a qual nos permita guiar as argumentações não apenas de modo relacional, mas também de modo a estabelecer sentidos. Deste modo, a orientação que estabelecemos neste trabalho tem como norte a perspectiva de gênero que envolve a docência no século XXI.

Referencial Teórico

Na perspectiva contemporânea de Maria Odila Leite da Silva Dias, torna-se necessário construir novas possibilidades ao conhecimento, oferecendo perspectivas temporais que rompam com limites epistemológicos estruturais de categorias como a dos valores, da forma, da linguagem, da correspondência entre os conceitos, das interpretações, das regras e dos

valores estabelecidos de modo normativo e institucional em nossa sociedade. Como ensina a professora e pesquisadora, é premente construirmos uma hermenêutica do cotidiano para documentar diferenças, delinear formações específicas de classe e mostrar a diversidade e a fluidez das construções de gênero.

Neste sentido, a abordagem relacional de conceitos e perspectivas escapa ao normativo e, orientados pela abordagem histórico-hermenêutica (da Silva Dias, 1994), oferece ângulos imprevisíveis de resistência para relações tais como as de cultura, poder e identidade em nossa sociedade. Da Silva Dias (1994) relata que, nesta perspectiva, ao tratar da importância dos papéis da resistência, autores como Michel Foucault inspiram novas epistemologias feministas.

[Tais resistências] não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder [...] são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, trançando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis (Foucault, 2006, p. 106 apud da Silva Dias, 1994)

Em *História da Sexualidade: a vontade do saber*, Michel Foucault (1999) discute como os espaços sociais se transformaram após a era vitoriana, instituindo-se um modelo normativo sobre a sexualidade. Embora não possamos apontar um momento histórico único, para o autor, a sexualidade constrói-se historicamente nas sociedades como um dispositivo, constituído por discursos, tratados e concepções promovendo uma “nova lei” que opera de modo a produzir práticas discursivas que geram exclusões, silenciamentos, hierarquizações e patologias quanto à sexualidade.

Foucault (1999) discorre que nos últimos três séculos proliferam-se discursos sobre o sexo no campo institucional do exercício do poder. Colocar o sexo em discurso foi um projeto estabelecido no século XVII, em que, sobretudo, pela doutrina cristã, asurge a interdição da palavra e de vocábulos que poderiam operar de maneira “tecnicamente útil” e “moralmente aceitável”.

Contudo, foi no século XVIII que o sexo passa a ser objeto de pesquisas quantitativas ou causais de natureza política e econômica (Foucault, 1999), as quais culminam na necessidade de regulação do sexo por meio de discursos públicos e não mais da proibição, tal qual no século anterior.

Vejam alguns exemplos. Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da "população", como problema econômico e político: população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe. Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um "povo", porém com uma "população", com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de habitat. [...]. No cerne deste problema econômico e político da população: o sexo; é necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecunda ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas — desses famosos "segredos funestos" que os demógrafos, na véspera da Revolução, sabem já serem conhecidos no campo. É verdade que já há muito tempo se afirmava que um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso. Mas é a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo (Foucault, 1999, p.28).

Com a ascensão discursiva e normativa institucional sobre a sexualidade, entre os séculos XVIII e XIX, junto da ascensão das sociedades industriais modernas, surge uma “explosão visível de sexualidades hetéricas” (Foucault, 1999, p.28), a qual, por meio de “uma rede de mecanismos entrecruzados” (idem) de poder, propiciam-se e disseminam as relações discursivas entre o poder e o sexo, seja pelas instituições do Estado, pela Igreja e pela Ciência.

A introdução da *scientiasexualis*, por exemplo, atua no final deste período de modo a produzir uma verdade discursiva específica sobre o sexo, invariavelmente orientada pela ascensão do capitalismo e das necessidades na nova sociedade burguesa, tais quais a higiene, a amamentação e da assepsia.

Consideremos a hipótese geral do trabalho. A sociedade que se desenvolve no século XVIII — chame-se, burguesa, capitalista ou industrial — não reagiu ao sexo com uma recusa em reconhecê-lo. Ao contrário, instaurou todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele (Foucault, 1999, p.68).

Na confluência entre as fontes de poder que se disseminam, Foucault descreve a histerização do corpo da mulher como um dos conjuntos estratégicos de poder que se desenvolveram na sociedade.

Histerização do corpo da mulher: tríplex processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado — qualificado e desqualificado — como corpo integralmente saturado de sexualidade; pelo qual, este corpo foi integrado, sob o efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas; pelo qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação): a Mãe, com sua imagem em negativo que é a "mulher nervosa", constitui a forma mais visível desta histerização (Foucault, 1999, p.99).

Desta forma, aspectos da vida social, econômica e cultural emergem na sociedade moderna e contemporânea, controlados racionalmente por dispositivos e técnicas de poder que controlam discursivamente seus corpos. Neste sentido, torna-se relevante reconhecer estas técnicas e discursos que até hoje controlam o corpo da mulher, sua sexualidade e suas práticas, seja no mundo do trabalho ou na vida social.

Metodologia

Orientando-se por uma análise bibliográfica de referenciais da área que possibilitam a construção de uma perspectiva crítica e relacional dos fatores imbricados entre as políticas públicas, as construções históricas e a análise social da carreira docente, o presente trabalho se constitui metodologicamente como um ensaio teórico.

O ensaio como modalidade de pesquisa acadêmica (Marconi; Lakatos, 2017) constitui-se como um “estudo bem desenvolvido e discursivo, comumente de potencial crítico” (Da Silva Filho; Estevão, 2024), no qual se permita uma exposição lógica e reflexiva, de modo subjetivo, de documentação empírica ou bibliográfica. Na compreensão de Meneghetti (2011), o ensaio tem sua força na forma como são colocados os questionamentos e na dinâmica da elaboração do texto.

No ensaio, os procedimentos de coleta e evidenciação do mundo empírico não são o centro de sustentação da sua forma. Todavia, não se nega a importância da evidência empírica como proposição elementar da produção de conhecimento. A força do ensaio está na forma como os procedimentos são questionados e não como eles se tornam verdades inerentes aos resultados que se originam dele. O autor, na própria atividade de produção, transforma-se em sujeito que cria, mas que também é criado na dinâmica de elaboração do ensaio. Este, como elemento pedagógico de aprender fazendo, adquire autonomia maior na medida em que o autor renuncia à tentativa de chegar a um fim último, uma verdade suprema. O ensaio é um meio para quem o escreve, assim como deve ser para quem o lê (Meneghetti, 2011, p. 326).

Theodor Adorno (1986) ensina que no ensaio "todos os seus conceitos devem ser expostos de tal modo que uns carreguem aos outros, que cada um se articule segundo as suas configurações com outros." (Adorno, 1986, p. 177). Para tanto, realizamos um recorte teórico bibliográfico de pesquisas as quais discutem criticamente o movimento de desvalorização e desprofissionalização docente e as articulamos discursivamente neste trabalho com a categoria gênero. As pesquisas utilizadas foram as de Michael Apple (1988, 1995), António Nóvoa (2017), Max Butlen (2023), Dubar (1997, 1998, 2002), Esteve (2004), Soares (2016) e Ludke e Boing (2004). Após a leitura e seleção dos materiais, constituiu-se um texto crítico reflexivo, encadeado dialeticamente por meio das pesquisas e dos ensaístas deste trabalho.

Resultados e Discussão

A desvalorização e, conseqüentemente, a desprofissionalização docente manifestam-se de distintas formas na educação escolar. Destaca-se os baixos salários e as difíceis condições de trabalho na escola, o aumento da burocratização e do controle da atividade docente, a intensificação do trabalho docente, o ataque às instituições universitárias de formação docente, a privatização da educação, a desvalorização da carreira que ocorre juntamente à segmentação de gênero, a desarticulação dos movimentos de organização da classe e a ausência de políticas públicas permanentes de formação docente como os principais fatores que contribuem para este panorama Michael Apple (1988) e António Nóvoa (2017). Além destes, os recuos e perdas profissionais, os baixos salários e a dessindicalização também são apontados como fatores a serem incorporados no processo de desprofissionalização Ludke e Boing (2004).

Em consonância com esses fatores, acrescenta-se o aumento das responsabilidades acometidas ao docente historicamente, exigindo que este, para além das atividades inerentes ao ensino, acumule funções como cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, da educação sexual etc (Esteve, 1999), tendo então suas atividades profissionais ampliadas significativamente.

Contudo, para além da perspectiva atual, a análise histórica (Soares, 2016) propõe uma visita à gênese da profissionalização do magistério no Brasil. Comparando a docência com outras atividades profissionais no Brasil, aponta-se que a consolidação de uma profissão percorre caminhos, tais como: a valorização das instâncias formativas, o controle sobre o conhecimento próprio da profissão, a construção de associações profissionais de caráter regulatório, o estabelecimento de um elo entre os profissionais e o Estado sem sacrifício da autonomia e o controle da profissão pelos seus pares (Soares, 2016). Em contraste, um panorama distinto é demonstrado na construção da profissão docente.

Na formação do espaço profissional docente percebe-se a construção de um espaço formativo aligeirado, o viés salvacionista da Educação, a criação de associações profissionais diversas, de curta duração e, em muitos casos, voltadas apenas para o suporte caritativo ao professor, a feminização do magistério e a construção de um suporte legal laboral desfavorável (Soares, 2006).

Neste sentido, Max Butlen (2023), na obra Formação, profissionalização e desprofissionalização docente, argumenta que a ideia de profissionalização-desprofissionalização tem sido muito difundida no âmbito das pesquisas em Educação desde o

final do século XX. Em um momento histórico de acentuada crise econômica, tecnológica, social e cultural, buscar a profissionalização docente se tornou um fator indispensável no enfrentamento à massificação generalizada dos sistemas educativos, às falhas tanto na aprendizagem como na preparação para o ingresso no mundo do trabalho, quanto na busca pela revalorização da profissão docente.

Contudo, na perspectiva do autor, nas sociedades contemporâneas, as “discrepâncias entre as expectativas sociais e os resultados do sistema educacional geraram, logicamente, uma exigência de racionalização marcada pelo desejo de tornar a educação mais eficiente e de ganhar em qualidade, eficácia e produtividade” (Butlen, 2023, p.21). Deste modo, buscando qualificar o setor educacional ampliaram-se os investimentos na profissionalização voltada para a transformação dos indivíduos pela reconstrução da identidade profissional e por meio do resgate de sua autonomia.

Esta reconstrução da identidade e o resgate da autonomia, operada dentro da lógica neoliberal, assume a forma de “responsabilização” (idem) dos indivíduos, conjugando as “competências dos docentes com o desempenho dos alunos, supondo eficácia, eficiência e rentabilidade num sistema aberto à concorrência e marcado pela responsabilização dos professores, que passam a ser julgados pelos seus resultados” (Butlen, 2023, p.22).

Em um sentido convergente à dinâmica da racionalização, a desprofissionalização pode, portanto, ser compreendida como um resultado que leva os docentes incluídos neste sistema econômico-social à diminuição da autonomia profissional, desqualificação, desespecialização e ao aumento do controle, culpabilização e competição entre os indivíduos.

[...] a desprofissionalização pode ser caracterizada pelo questionamento do lugar dos atores no ensino, pela modificação estrutural de suas funções e de seu papel, bem como pela deterioração do estatuto de professores, cada vez mais sistematicamente submetidos a exigências burocráticas e tecnocráticas, a avaliações padronizadas e centralizadas, com base em programas e objetivos curriculares padronizados, o que tem gerado descompasso e perturbações na identidade profissional docente (Butlen, 2023, p. 23)

Esses fatores, em conjunto, configuram um programa sistemático de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais (Nóvoa, 2017).

Nesta perspectiva, o neoliberalismo passa a atuar na Educação de modo a transformar a sua essência, progressista e pautada no desenvolvimento do capital humano, em um debate conservador realizado por bloco de poder voltados para o livre mercado (Apple, 1995). Estes blocos de poder que combinam agendas conservadoras “[...] procuram providenciar as condições educativas tidas como necessárias, quer para o aumento da nossa competitividade

internacional, lucro e disciplina, quer para nos fazer regressar a um passado "ideal" e romantizado da casa, família e escola (Apple, 1995, p.09).

Fruto desta conjuntura reforçam-se, “políticas baseadas em ‘medidas de valor acrescentado’, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade” (Nóvoa, 2017, p. 1109). Tal programa de reformas educacionais, ao impor a lógica neoliberal, atua de forma a burocratizar as ações docentes e a desmobilizar construções identitárias próprias da classe.

Contudo, de acordo com Apple (1995) e Foucault (1999), nem tudo pode ser explicado pelo poder econômico, logotorna-se relevante relacionar fatores econômicos junto da conjuntura social e cultural presentes na sociedade, já que elementos econômicos, históricos e sociais se conjugam na totalização do desenvolvimento das estruturas humanas. Por exemplo, analisando historicamente o desenvolvimento da educação escolar brasileira pelo reconhecimento das questões de gênero e do conservadorismo presente na sociedade, reconhecemos que ainda hoje a educação das crianças e adolescentes é vinculada ao papel social da mulher. Nas sociedades arcaicas permanece a ideia de que o trabalho docente pode ser uma extensão do cuidado materno.

Ao enfatizar tanto o poder econômico quanto às relações de classe e gênero, desejo abrir as portas para a nossa compreensão, portas que estariam fechadas se tais elementos não fossem acentuados. Assim, as relações duais na educação entre a economia e a cultura e entre a classe e o gênero, e as tensões e contradições corporificadas nessas relações, constituem uma boa parte daquilo que focalizarei (Apple, 1995, p. 17)

Neste sentido, não só no Brasil, mas em todo o mundo, a profissão docente passa a ser percebida nos séculos XIX e XX como uma vocação feminina, em um movimento histórico orientado à identidade profissional relacionada ao gênero. Tais aspectos reforçam os estereótipos e as desigualdades estruturais no mercado de trabalho, tal como a divisão sexual do trabalho, fator que também contribui para a desvalorização da profissão.

Este exemplo de articulação entre fatores econômicos e sociais é apontado por Dubar (1997, 1998, 2002) e Nóvoa (2017), ao indicar que “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade” (Nóvoa, 2017, p. 1118).

A identidade profissional é um importante conceito trazido pelos autores, sendo compreendido em uma posição relacional entre as configurações pessoais e profissionais dependentes de uma permanente negociação existente no seio de uma dada comunidade profissional.

Neste intercâmbio entre a subjetividade e o contexto organizacional, forças e poderes (Nóvoa, 2017) atuam de forma a construir ou a desconstruir uma identidade profissional.

Conforme avançaram historicamente as agendas neoliberais, Apple (1995) também discute que passamos de uma autonomia docente “licenciada” para uma autonomia docente “regulada”. Enquanto na primeira os docentes eram credenciados a certa liberdade em face do controle burocrático do Estado, baseando a relação profissional pela confiança e autorregulação, na segunda o controle e a intervenção são explícitos e individualizados, baseando-se na desconfiança, monitoração e orientação (Apple, 1995).

Considerações Finais

Neste sentido, para compreensão da forma e do sentido que o setor ocupacional docente vem sofrendo no século XXI, apontamos que precisamos cada vez mais de pesquisas que atuem de forma interdisciplinar, de modo a conjugar os temas pós-estruturais e pós-modernos, junto das relações políticas e econômicas que se desenvolvem na sociedade neoliberal.

Embora a "viragem linguística": tal como tem sido denominada em Sociologia, Educação e Estudos Culturais, tenha sido profundamente produtiva, é importante não esquecer que o mundo dentro e fora da educação não é apenas um texto. Existem realidades poderosas, realidades essas cujo poder se baseia frequentemente em relações estruturais que não são apenas construções sociais criadas pelos significados transmitidos por um observador. Parece-me que parte da nossa tarefa é evitar perdermos a perspectiva destas realidades profundas na economia e no Estado [...] (Apple, 1995, p. 16)

Essas abordagens relacionais estabelecem conexões entre conceitos modernos e pós-modernos, sem perder de vista as relações estruturais de poder existentes na nossa sociedade. Torna-se relevante compreender e acompanhar pela ótica relacional as conexões existentes entre o avanço do “neoliberalismo”, o qual impõe novos discursos à Educação, baseados na eficiência e na economia, “a construção das identidades docentes”, as quais são formadas e permeadas pelas relações entre o indivíduo e o contexto social e “a profissionalização docente”, marcada pelas implicações históricas da economia na divisão sexual do trabalho.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. O ensaio como forma. In G. Cohn (Org.), **Sociologia: Adorno** (pp. 167-187). São Paulo: Editora Ática, 1986.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino? Uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, p. 14-23, fev. 1988.

APPLE, M. Magistério e trabalho feminino. In: APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 53-80, 1995.

BUTLEN, Max. Formação docente, profissionalização e desprofissionalização. In: BUENO, Belmira Oliveira (Org). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2023.

DA SILVA DIAS, MARIA ODILA LEITE. NOVAS SUBJETIVIDADES NA PESQUISA HISTÓRICA FEMINISTA: Uma Hermenêutica Das Diferenças. **Estudos Feministas**, vol. 2, no. 2, 1994.

DA SILVA FILHO, Estanislau Alves; ESTEVÃO, Ivan Ramos. Ensaio como modalidade acadêmico-científica para a psicanálise—breve sequência. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica**, v. 3, n. 14, 2024.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997 [1991 original francês].

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1998.

DUBAR, Claude. **La crise desidentités: l'interprétation d'une mutation**. Paris: PressesUniversitaires de France, 2002.

ESTEVE, JOSÉ M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1999. p. 93-124.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. Moderna, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, Brasil, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. p. 1.095-1.124.

LUCYK, Viviana PatriciaKozlowski; GRAUPMANN, Edilene Hatschbach. Desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos. **Revista Perspectiva Online: Humanas & Sociais aplicadas**, v. 7, n. 20, p. 11-27, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENEGHETTI, Francis Knashiro. O que é um ensaio-teórico?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320–332, mar. 2011.

NÓVOA, António. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v. 2, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 9-13.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa[on-line]**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

SOARES, Renata dos Santos. Profissionalização do magistério. **A construção da condição laboral do professor primário no Rio de Janeiro (1854-1926)**. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Júlia Braga Rodolfo de; BRASIL, Marina Augusta de Jesus Silva; NAKADAKI, Vitória Evelin Pignatari. DESVALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: ENTRE POLÍTICAS E DILEMAS SOCIAIS. **Ensaio Pedagógico**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. p.59–65, 2018. DOI: 10.14244/enp.v1i2.40.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros⁶⁵

Eliane Cadoná⁶⁶

Eixo Temático: Direito Educativo e Categorias Sociais (Gênero, Raça, Etnia, Classe Social)

Resumo

O presente estudo investiga de que forma as relações de gênero se manifestam no cotidiano educacional, refletindo sobre como a escola atua na produção e reprodução de desigualdades. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamenta-se no Pós-estruturalismo e na Teoria Queer, tendo como metodologia uma revisão bibliográfica realizada em bases como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram selecionados estudos que dialogam com os temas de educação, interculturalidade e gênero. Os resultados apontam que o ambiente escolar, longe de ser neutro, é um espaço atravessado por disputas simbólicas e culturais, onde identidades dissidentes — especialmente de pessoas LGBTQIAPN+ — sofrem discriminação, bullying e violência física e simbólica. Verificou-se que docentes e discentes reproduzem padrões cisheteronormativos e patriarcais, contribuindo para a exclusão e o sofrimento de estudantes que fogem à norma. Conclui-se que a educação, embora plural, ainda opera sob lógicas excludentes, sendo urgente a construção de práticas pedagógicas equitativas. A educação intercultural se apresenta como uma possibilidade ética e política de valorização da diversidade e de promoção de uma escola mais inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

Palavras-chave: Diversidade de gênero. Relações de gênero. Direito Educativo.

EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD: UNA MIRADA A LAS RELACIONES DE GÉNERO EN EL ENTORNO ESCOLAR

Resumen

El presente estudio investiga de qué manera las relaciones de género se manifiestan en el cotidiano educativo, reflexionando sobre cómo la escuela actúa en la producción y reproducción de desigualdades. La investigación, de enfoque cualitativo y carácter descriptivo, se fundamenta en el Posestructuralismo y en la Teoría Queer, utilizando como metodología una revisión bibliográfica realizada en bases como el Catálogo de Tesis y Disertaciones de CAPES y el Portal de Periódicos de CAPES. Se seleccionaron estudios que dialogan con los temas de educación, interculturalidad y género. Los resultados señalan que el ambiente escolar, lejos de ser neutro, es un espacio atravesado por disputas simbólicas y culturales, donde las identidades disidentes —especialmente las personas LGBTQIAPN+— sufren discriminación, acoso y violencia física y simbólica. Se verificó que docentes y

⁶⁵ BacharelemPsicologia e DoutorandaemEducação URI-FW. Psicóloga e Professora do Curso de Psicologia URI-FW. E-mail: estefani@uri.edu.br

⁶⁶ Formação. Atuaçãoprofissional. E-mail.

estudiantes reproducen patrones cisheteronormativos y patriarcales, contribuyendo a la exclusión y al sufrimiento de quienes se desvían de la norma. Se concluye que la educación, aunque plural, todavía opera bajo lógicas excluyentes, siendo urgente la construcción de prácticas pedagógicas equitativas. La educación intercultural se presenta como una posibilidad ética y política de valorización de la diversidad y de promoción de una escuela más inclusiva y comprometida con los derechos humanos.

Palabras Clave: Diversidad de género. Relaciones de género. Derecho educativo.

Introdução

A diversidade está presente em todo lugar, inclusive no ambiente escolar. Cotidianamente escolas lidam com a diversidade, seja de forma direta ou indireta, consciente ou não. Há nelas diferentes crenças, etnias, gêneros, sexualidades, idades, religiões. É inegável a sua pluralidade.

Reconhecer a diversidade é fundamental e ao mesmo tempo é uma tarefa complexa, o que implica entender que a escola não é um espaço neutro, mas um território marcado por disputas simbólicas, culturais e sociais. Além disso, é no ambiente escolar que as relações são produzidas e reproduzidas, como é o caso das relações de gênero.

A ausência ou a superficialidade com que os temas de gênero e sexualidade são abordados nos currículos escolares contribui para a manutenção de estereótipos e a invisibilização de sujeitos que fogem às normas cisheteronormativas. Segundo Bento (2006), é fundamental que a escola atue como espaço de reconhecimento da diversidade e de problematização das normas que produzem desigualdades. Isso exige, por parte dos(as) educadores(as), uma postura ética, crítica e reflexiva, bem como formação continuada para lidar com a complexidade desses temas.

Deste modo, discutir as relações de gênero na esfera escolar é um passo importante para a construção de práticas mais equitativas, que valorizem a diversidade e contribuam para o enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam a sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, é um documento que reafirma que a educação é repleta dos diferentes tipos de desigualdades, o que mostra a importância de enfrentá-las.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que de forma limitada, reconhece a importância de uma educação que valorize a diversidade e promova os direitos humanos. No entanto, sua implementação efetiva depende do comprometimento das instituições escolares e da superação de resistências políticas, ideológicas e culturais que, muitas vezes, dificultam a inserção qualificada dessas discussões no cotidiano pedagógico.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é investigar de que forma as relações de gênero se manifestam no cotidiano educacional a fim de proporcionar reflexões e prospecções a respeito da temática.

Desenvolvimento

Metodologia

Para dar conta do objetivo supracitado realizamos uma pesquisa bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES com os seguintes descritores: educação, interculturalidade e gênero. Selecionamos apenas os trabalhos que consideramos mais congruentes com nossa proposta.

Este trabalho é de abordagem qualitativa e finalidade descritiva. A análise dos estudos selecionados é respaldada pelo Pós-estruturalismo e pela Teoria *Queer*. A escolha desta perspectiva epistemológica e filosófica se dá com base na perspectiva de mundo e sujeito que estas epistemologias adotam e que dialogam com as perspectivas das autoras.

De modo geral, a concepção de sujeito adotada no pós-estruturalismo e na teoria *queer* se afasta da ideia de um sujeito fixo, estável e universal. Ambas as correntes, com suas especificidades, propõem uma visão mais fluida, relacional e contingente, em que o papel do discurso, do poder e da performatividade ganham destaque. (LOURO, 2012).

ENTENDENDO GÊNERO

Nesta seção lançamos algumas conceituações não com o objetivo de decretar verdades absolutas tampouco ditar visões, mas sim o de situar o/a leitor/a das concepções que nos embasamos epistemologicamente e teoricamente ao discutir sobre a temática.

Antes mesmo do nosso nascimento, o gênero nos é atribuído com base na identificação do sexo biológico. A partir da genitália, estabelece-se socialmente quem será considerado menino ou menina, homem ou mulher. Esse processo revela como o órgão sexual passa a ditar não apenas uma identidade, mas também os papéis sociais, comportamentos e expectativas de gênero que deverão ser performados ao longo da vida. Tal lógica está ancorada na matriz cisheterossexual normativa, que regula as identidades de gênero e as sexualidades consideradas legítimas.

Judith Butler (2003) conceitua essa lógica como uma “matriz de inteligibilidade”, que determina quais corpos e identidades são reconhecíveis e, portanto, possíveis de existência dentro da ordem social. Nesse cenário, qualquer experiência que desvie dessa norma — como as identidades trans, não binárias ou as orientações sexuais dissidentes — tende a ser marginalizada, deslegitimada ou silenciada.

As concepções sobre o que significa ser homem ou mulher variam entre sociedades e culturas, que validam determinadas expressões de gênero ao mesmo tempo em que deslegitimam outras. Tais construções não são neutras nem desinteressadas; ao contrário, estão imersas em relações de poder e carregadas de intencionalidades sociais, econômicas e políticas. Cada sociedade se beneficia, de diferentes formas, da manutenção dessas normas de gênero, uma vez que elas operam como mecanismos de organização social que favorecem determinados grupos em detrimento de outros. (LOURO, 1997).

Para refletir criticamente sobre essa dinâmica, cabe perguntar: quem se beneficia da atribuição quase exclusiva às mulheres do papel de cuidadoras da família e responsáveis pelas tarefas domésticas? Como afirma Saffioti (1987), o trabalho doméstico — historicamente atribuído às mulheres — constitui uma das formas mais sofisticadas de exploração, pois permanece invisibilizado, desvalorizado e naturalizado, servindo à manutenção das estruturas patriarcais.

O patriarcado enquanto sistema histórico e estrutural visa manter a supremacia masculina em detrimento de outras identidades, como mulheres, crianças e minorias. Portanto, na medida em que legitima a identidade do homem branco, heterossexual e de classe média alta, deslegitima as demais identidades com fins de manter o *status quo*. Diversas instituições sociais são regidas pelo patriarcado como é o caso das igrejas, sistema político, judiciário e o educacional. Deste modo, por pertencerem a um sistema social acabam produzindo e produzindo as concepções moralistas e patriarcais sobre gênero e sexualidade. (LERNER, 2019).

Diante do exposto, ao pensar em gênero, faz-se necessário levar em consideração o que determinada sociedade e cultura constitui o que é feminino e masculino e como essas características são representadas ou valorizadas. Cabe questionar: como os sexos são construídos socialmente? (LOURO, 1997).

Ao pensar no conceito de gênero, diferentes autores e autoras lançam diferentes compreensões. Optamos por apresentar as que consideramos mais harmônicas com nossos entendimentos epistemológicos e filosóficos.

Foram as feministas anglo-saxãs que introduziram o uso do termo *gender* (gênero) para diferenciá-lo de *sex* (sexo), como forma de rejeitar o determinismo biológico associado à palavra *sexo*, que carrega múltiplos significados, incluindo a diferença sexual. Ao adotar gênero elas buscavam evidenciar que as distinções baseadas no sexo são construções sociais mediadas pela linguagem. Assim, o conceito de gênero tornou-se uma ferramenta analítica e política, voltada à compreensão de como as características sexuais são interpretadas, incorporadas na prática social e inseridas nos processos históricos. (SCOTT, 1995; LOURO, 1997).

Já em 1995, Joan Scott chamava atenção para a relevância de compreender o gênero como uma relação entre os sexos — uma relação que atribui significados aos conceitos de homem e mulher, definindo, distinguindo e sustentando as diferenças sexuais. O papel do gênero, nesse sentido, é transformar indivíduos biológicos (machos e fêmeas) em sujeitos sociais. Essa lógica estabelece dois polos opostos, entre os quais os indivíduos não poderiam transitar.

Embora os papéis sociais estejam vinculados às concepções de gênero, compreendê-lo exclusivamente como a transmissão e reprodução desses papéis é uma visão limitada. O conceito de gênero extrapola essa perspectiva, pois está profundamente implicado na constituição da identidade dos sujeitos. Dessa forma, ao abordarmos gênero, é imprescindível que também discutamos identidade. Reconhecendo a diversidade de abordagens teóricas sobre o tema, este trabalho se apoia nas contribuições do pós-estruturalismo e da teoria queer para pensar a identidade como algo fluido, relacional e em constante construção.

Desta maneira, as identidades são significadas pela cultura e são continuamente por ela, alteradas. Da mesma forma, o reconhecimento e validação do outro se dá com base no espaço social que ocupamos. Por exemplo, a identidade cisgênero é considerada “normal” porque é a que apresenta concordância entre sexo e identidade de gênero, por sua vez, quando a identidade de gênero rompe esse padrão ela é considerada “anormal”.

Já Butler (2015), baliza que não podemos determinar o corpo pela sua biologia, tampouco reduzir as identidades pelas culturas, em que ao invés da biologia se tornar o destino, a cultura o seria. Neste sentido, mesmo que não tenhamos consciência, a todo momento, das nossas escolhas e performatividades, o nosso corpo tem potencial de subversão.

O gênero para Butler (2015), é performativo, reforçado e repetido de modo frequente. É performativo, porque é desempenhado, ou seja, existe no desempenho do papel e de atos.

Todavia, quem o faz nem sempre tem consciência de que o faz. A performatividade é passível de mudança, uma vez que é por meio das práticas reiteradas que se constrói a identidade. Assim, ao transformar essas práticas, altera-se também a forma como cada pessoa lê e compreende o próprio corpo.

Tanto o sexo quanto o gênero podem ser compreendidos como encenações que operam de maneira performativa, produzindo a ilusão de uma fixidez corporal. Justamente por serem construções performativas, e não dados naturais ou imutáveis, ambos podem ser representados de modos subversivos, desestabilizando as normas que os sustentam. (SALIH, 2022).

Paul Preciado (2022), de outra forma, entende que as diferenças sexuais podem ser entendidas como um conjunto arbitrário de regulações inscritas no corpo. Essas inscrições garantem a manutenção das assimetrias entre os sexos, favorecendo a exploração de um sobre o outro. Assim, a construção da diferença sexual pode ser compreendida como uma operação tecnológica que fragmenta o corpo, selecionando partes específicas de sua totalidade para convertê-las em marcadores sexuais. Nesse processo, o sistema heterossexual de reprodução submete homens e mulheres à lógica da força de trabalho sexual e dos meios reprodutivos, restringindo a dimensão erótica à funcionalidade dos órgãos sexuais reprodutivos, com o pênis sendo instituído como o principal vetor do desejo e da produção do impulso sexual.

Ademais, Segundo Preciado (2022), sexo e gênero compõem um sistema de bioescritura. Nessa perspectiva, o corpo é concebido como um texto socialmente construído e, ao mesmo tempo, como um arquivo orgânico que registra tanto a história da humanidade quanto os processos de produção e reprodução sexual. Trata-se de uma inscrição histórica na qual certos códigos são naturalizados enquanto outros são sistematicamente apagados ou excluídos.

A educação coaduna com este processo na medida em que constrói e reconstrói concepções e ditames sociais, classifica os sujeitos e estabelece rótulos que fixam as identidades. O processo de escolarização, neste caso, atinge o corpo e produz os estereótipos de gênero, por meio de uma pedagogia da sexualidade e do disciplinamento dos corpos. (LOURO, 1997).

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é encarregada de criar um povo único, uma única razão, de universalizar as identidades, para que todas as pessoas sejam iguais perante a lei. O papel da escola é o de homogeneizar os/as estudantes, por meio da padronização em busca de uma cultura comum. (CANDAUI, 2012).

Candau (2012), apregoa que essa busca pela padronização faz com que a escola perca o potencial de contemplar a diversidade. Neste sentido, a próxima seção busca responder o objetivo proposto deste trabalho.

O QUE DIZEM OS ESTUDOS?

A Violência de Gênero como Marca nas Relações Escolares

A tese de Francisco Ednardo Barroso Duarte (2015) intitulada como As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida, investigou as representações sociais que os sujeitos supracitados têm sobre seu percurso escolar e como os acontecimentos durante esse processo influenciaram nos seus projetos de vida.

Uma das participantes do estudo relatou que se reconheceu lésbica ainda no ensino fundamental e que essa descoberta, somada a outros fatores, contribuiu para tornar essa fase de sua vida especialmente difícil. Na escola, ela encontrou uma oportunidade para expressar seus interesses, algo que não era possível em casa, onde recebeu uma educação rígida e baseada em estereótipos de gênero. Apesar de a escola permitir que ela praticasse atividades proibidas em seu ambiente familiar, como jogar futebol, empinar pipa e brincar com meninos, também foi nesse espaço que ela enfrentou preconceito e discriminação, chegando a sofrer agressões. (DUARTE, 2015).

Segundo seu relato, os/as professores/as se mostravam indiferentes às suas denúncias de violência. Ao compartilhar as situações que vivenciava suas queixas eram ignoradas. Além disso, havia uma pressão sobretudo vinda das professoras para que ela adotasse comportamentos considerados mais femininos, como brincar de boneca ou se juntar às outras meninas. Assim, a escola atuava de maneira a impor compulsoriamente normas e estereótipos de gênero aos/às estudantes. (LOURO, 2012).

No Ensino Médio a participante já reconhecia sua orientação sexual e percebia a atração que sentia por outras meninas, mas ainda vivia com medo de sofrer represálias. Ela conta que era excluída dos grupos femininos, pois havia o receio de que demonstrasse interesse amoroso por alguma colega. Essa exclusão somada à negligência dos/as docentes frente às violências que sofria contribuiu para que ela repetisse de ano mais de uma vez (DUARTE, 2015).

De acordo com Louro (2012), a sexualidade se manifesta na escola porque ela faz parte dos indivíduos, é algo que não podemos nos desligar ou simplesmente nos despir. Todavia, em função da matriz cisheterossexual as práticas escolares conduzem os estudantes de forma compulsória ao sistema cisheterossexual.

Outro participante do estudo compreende que a sua experiência no ensino fundamental foi marcada pela violência física e verbal, que muitas vezes foram mascaradas pelos próprios docentes. No tocante ao ensino Médio o participante mencionou que essa etapa do ensino foi marcada por experiências de bullying. O bullying não é um fenômeno recente nas escolas, embora seja um tema que recebeu mais dedicação e estudos nos últimos anos. Se caracteriza por um padrão de comportamento perpassado por agressões físicas, verbais, psicológicas e sociais, cujas manifestações não são evidentes ou justificáveis. O intuito é maltratar e humilhar. As pessoas que sofrem bullying são expostas a inúmeros tipos de sofrimento, angústia e ansiedade, o que atrapalha o desempenho escolar e o convívio social. (SILVA, 2010).

A pesquisa de Daniel Lapenda Marinho (2017), analisou as trajetórias pessoais no âmbito da educação formal de pessoas trans. Dois participantes lembram que no ensino fundamental o que marcou suas experiências foi a presença dos estereótipos de gênero, principalmente nas aulas de teatro e de educação física, em que meninos e meninas não podiam romper tal barreira, tanto pela falta de incentivo docente quanto pelo *bullying* que recebiam por parte dos/as discentes.

Segundo Louro (1997), o gênero exerce uma influência direta nas práticas esportivas, algo que pode ser percebido desde cedo. Meninos são incentivados a se envolver em esportes, especialmente o futebol, tradicionalmente difundido como uma atividade masculina na cultura e na sociedade. Em contrapartida, as meninas são direcionadas à modalidades consideradas mais "fáceis", associadas à ideia de fragilidade atribuída a elas.

Outro depoimento revela que um/a dos/as participantes foi vítima de agressão física por parte de colegas durante o recreio, período em que as crianças ficavam mais desassistidas. Esses relatos evidenciam a urgência de abordar questões de gênero no ambiente escolar, especialmente considerando que estudantes do sexo masculino reproduzem formas de violência que refletem padrões presentes na sociedade. (MARINHO, 2017).

Louro (1997) apregoa que as escolas também são responsáveis por colaborar com as desigualdades na medida em que coadunam com a classificação e a diferenciação dos/as estudantes. Nas palavras da autora (1997, p. 58), "A escola delimita espaços. Servindo-se de

símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Em perspectiva semelhante, Foucault (1987) aponta que a disciplina é responsável pela produção de indivíduos. Para o autor a disciplina configura-se como uma técnica específica de poder, capaz de transformar as pessoas em objetos e instrumentos de sua ação. Esse processo de formação ocorre de maneira sutil, mas com grande eficácia. Segundo Louro (1997) são justamente as práticas cotidianas que demandam maior vigilância e constante questionamento, pois devemos desconfiar daquilo que assumimos como natural. No contexto escolar, isso implica problematizar o que é ensinado, por que se ensina, de que forma se ensina e que significados os/as estudantes atribuem ao que aprendem.

O preconceito e a discriminação encontram respaldo em discursos morais e religiosos, sendo reforçados pelas instituições educacionais. Isso contribui para a naturalização da violência, na qual a pessoa que se desvia da norma é deixada sem amparo, como se a violência sofrida fosse uma consequência legítima de sua escolha — a divergência. Segundo Ribeiro e Matos (2020) essa naturalização ocorre por meio de rituais simbólicos que, através da linguagem, atribuem às subjetividades dissidentes um status de anormalidade, sustentado pelos valores da cultura judaico-cristã muito defendida pelas escolas.

A concepção negativa da sexualidade pela Igreja Católica tem raízes históricas profundas. A ideia de que o sexo deveria ser evitado resultou da influência de correntes filosóficas como o estoicismo e o gnosticismo, entre outras. A tradição platônica também contribuiu significativamente ao reforçar dualismos hierarquizados — como o que coloca o celibato em posição de superioridade em relação ao sexo. Para diversas tradições religiosas a família constitui um espaço privilegiado para a transmissão e socialização de valores e princípios religiosos. Na ausência de mecanismos coercitivos formais, as religiões estabelecem uma aliança simbólica com a instituição familiar, promovendo sua exaltação e reforçando seu papel. Dessa forma, a família se torna responsável por inculcar, especialmente nas gerações mais jovens, os valores morais sustentados pelas doutrinas religiosas. (BUSIN, 2011).

As instituições escolares acabam coadunando com as concepções religiosas por partirem de uma perspectiva que não é laica, salvo exceções. Juntas, ambas as instituições são modeladoras de subjetividades e ditam o lugar e o papel de cada pessoa na esfera individual e social. (BUSIN, 2011).

A negação da diferença dá espaço à violência. Dessa forma, negar a diversidade abre espaço para, não apenas a violência, mas para a reprodução das desigualdades no espaço escolar. Na perspectiva de Arendt (2011) a violência é um fenômeno que precisa ser analisado no bojo da sociedade e da cultura em que se manifesta, além disso precisa levar em conta os processos históricos que a circundam. Ainda de acordo com a autora supracitada (2011), a violência e o poder são processos que aparecem juntos, em que o próprio governo, por meio da dominação do homem, produz atos e meios de violência.

Coadunando com Arendt (2011), Foucault (1979) baliza que o poder se prolonga, está corporificado em técnicas e é munido de instrumento e intervenções violentas. Está presente nas instituições e nas diversas camadas da sociedade. Muitas pessoas com identidades de gênero ou orientações sexuais dissidentes são alvos de violência em toda a esfera da sociedade, na escola, em casa, no ambiente de trabalho, na universidade, etc. Portanto, este é um problema que se alastra e está presente em todas as esferas.

O estudo de Adriana Lohanna dos Santos (2017), analisou o processo de formação e permanência de pessoas trans em uma Universidade de Sergipe. Foi consensual entre os/as participantes da respectiva pesquisa que a violência se fez presente durante todo o percurso escolar e continuou se manifestando no ambiente universitário. Dentre os/as participantes, duas pessoas trans disseram que não exerciam a sua autonomia enquanto estudante por medo da retaliação e violência.

Bento (2008) apregoa que de forma hegemônica a sexualidade considerada “normal” e “natural” é a heterossexual, portanto, assim como na sociedade os corpos que desviam desta norma são vistos como corpos abjetos, alvos de violência. Giffin e Dantas-Berger (2007), a respeito da violência de gênero, discorrem que a mesma está relacionada a ideia de uma sociedade que está em risco, por isso adota políticas neoliberais que favorecem as diferentes formas de desigualdades e polarizam as discussões, com discursos preconceituosos, machistas e transfóbicos.

O trabalho de Milene Soares Agreli (2017), discorreu sobre histórias de vida de estudantes universitárias que vivenciavam a diversidade sexual na universidade. Uma das etapas do estudo analisou a trajetória escolar do ensino fundamental ao ensino médio. Uma das participantes sobre sua experiência nestes níveis de ensino apregoa que já na primeira série do ensino fundamental, os/as docentes direcionavam a ela falas transfóbicas e que sugeriam que o seu destino seria o HIV e até mesmo a morte.

Além destes aspectos, sofria violência física, como forma de “cura gay”. Para a participante, a professora da primeira série foi a sua figura central da violência psicológica a

qual foi exposta. (AGRELI, 2017). Nesse caso é possível identificar que a educação perde o seu potencial e favorece a violência.

Na premissa de Silva e Rebolo (2017), o estabelecimento do diálogo e do encontro com o outro – com o diferente, é na maioria das vezes formado por uma educação monocultural. Construir um diálogo intercultural demanda um novo ritmo de trabalho docente e a ressignificação de práticas pedagógicas que são consolidadas no âmbito de paradigmas vigentes. Nesta esteira, é pertinente desconstruir esse caráter engessado e homogeneizador destas práticas e reconstruir propostas de trabalhos que sejam inovadoras e com ênfase na diversidade.

A pesquisa de Agreli (2017), também reflete sobre o despreparo dos docentes para acolher as pessoas trans em sala de aula. Os próprios docentes compreendem que as suas formações não contemplaram a diversidade sexual e de gênero, tanto no curso que lecionam quanto na universidade como um todo. Ademais, em algumas falas, de acordo com Agreli (2017), foi possível identificar uma transfobia velada.

Por meio das pesquisas supracitadas é possível entender que a escola e a educação de modo geral podem ser um espaço de produção e reprodução dos mais diversos tipos de violência direcionada às pessoas que contemplam a diversidade, dentre elas, a sexual e de gênero. Conforme relato dos/as participantes é notório que a violência, discriminação, *bullying* e exclusão são parte da realidade de estudantes LGBTQIAPN+.

A educação intercultural é uma postura ética que legitima as múltiplas identidades que atravessam os sujeitos, com ênfase no diálogo entre saberes distintos. Portanto, ela se opõe à lógica excludente que marginaliza estudantes que não se enquadram no viés normativo. Dito, isso é uma possibilidade de acolhimento e equidade.

As escolas ao incorporarem uma abordagem intercultural podem criar espaços seguros, em que estudantes possam ser vistos e respeitados em toda sua integralidade. Isso demanda a revisão de práticas pedagógicas que reforçam estereótipos, a garantia do uso do nome social, a formação continuada de docentes e a inclusão de currículos que abordem a diversidade sexual e de gênero.

Palavras finais

Sem dúvidas a educação é um espaço diverso e plural, repleto de diferença e diversidade. Todavia, mesmo sendo um espaço da diferença e diversidade, ela é carregada de

concepções cristalizadas e muitas vezes arcaicas a respeito dos indivíduos e de suas manifestações, o que pode gerar discriminações, violências e exclusões.

As relações que são desenvolvidas nas escolas são cruciais não apenas para o processo formativo do/a estudante, mas também para a sua formação integral e cidadã. Questões como *bullying*, violência de gênero, racismo, LGBTfobia, são impeditivos para a equidade e emancipação humana.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi investigar de que forma as relações de gênero se manifestam no cotidiano educacional. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para dar conta da proposta ora mencionada. Os estudos selecionados tiveram como base o Pós-Estruturalismo e a Teoria *Queer*.

Por intermédio dos estudos analisados foi possível compreender que as relações de gênero estabelecidas no contexto escolar são marcadas por violências, em que as identidades dissidentes são alvos de discriminação, *bullying* e violência física. Muitas dessas vivências iniciam logo em que os/as estudantes entram na escola e se estendem em toda a trajetória educacional, até a chegada à universidade.

Os agentes destas práticas são desde discentes até os/as docentes, o que mostra que é preciso de forma urgente fazer da educação um espaço de equidade e de garantia de direitos básicos, como o de estudar. A educação intercultural é uma aliada neste processo, pois valoriza e valida as diferentes identidades e é também uma possibilidade de (re) construir concepções e práticas pedagógicas que caminhem de encontro a diversidade.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo, Brasiliense, 2008.

BUSIN, Valéria Melki. Religião, Sexualidades e Gênero. **Rever**, Ano11, No, 01, Jan/Jun 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Tradução de Fernanda Siqueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANDAU, Vera. A diferença está no chão da escola. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008. Anais.. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidades lgbt sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1979.

GIFFIN, Karen; DANTAS-BERGER, Sônia. Violência de gênero: um problema de saúde pública? **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 1099–1110, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/QS9ddjTQTNxCqDwHJLvPYzM/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCAR**. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012.

MARINHO, Daniel Lapenda. **Trajetórias de alunas e alunos transgêneros nos ensinamentos básico e superior em Porto Alegre, RS**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: https://www.bing.com/search?pglt=673&q=TRAJETÓRIAS+DE+ALUNAS+E+ALUNOS+TRANSGÊNEROS+NOS+ENSINOS+BÁSICO+E+SUPERIOR+EM+PORTO+ALEGRE%2C+RS.&cvid=770d20c57bb64d6480680c0221d9b9c6&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzMwNmowajGoAgCwAgA&FORM=ANNTA1&PC=U531. Acesso em: 01 mar. 2024.

RIBEIRO, Uenderson Wesley Rodrigues; MATOS, Rosângela da Luz. Heteronormatividade e produções de violências lgbtfóbicas: análise a partir da teoria queer. **EVES -Revista Relações Sociais**, Vol. 03 N. 04, 2020. Disponível em: Vista do Heteronormatividade e produções de violências lgbtfóbicas: análise a partir da teoria queer (ufv.br). Acesso em 19 fev. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1987.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

SCOTT, j. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas na escola. Fontanar: Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações** (Campo Grande) 18 (1), Jan-Mar 2017.

ENTRE A CIDADE DAS DAMAS E A CIDADE DE DEUS: DIÁLOGO DE RESISTÊNCIA ENTRE PIZAN E SCOTUS

Luana Kunzler⁶⁷
Claudionei Vicente Cassol⁶⁸

Eixo Temático: Direito Educativo e Categorias Sociais (Gênero, Raça, Etnia, Classe Social)

Resumo

O capítulo propõe um diálogo de resistência sutil entre as concepções filosófico-educacionais de Christine de Pizan (1363–1430) e João Duns Scotus (1266–1308), a partir de suas reflexões sobre poder, gênero e conhecimento. O objetivo é analisar comparativamente como ambos, em contextos distintos, manifestam uma postura crítica diante das estruturas de dominação medievais, oferecendo subsídios para repensar a educação contemporânea. A metodologia baseia-se numa abordagem hermenêutica e comparativa, apoiada na leitura das obras *A Cidade das Damas* (1405) e nos textos filosófico-teológicos de Scotus, com diálogo interpretativo mediado pela tradição agostiniana de *A Cidade de Deus* (426). Através da pesquisa infere-se que Scotus defende a autonomia racional e moral do ser humano, enquanto Pizan constrói um espaço simbólico de inclusão feminina, ambos sustentando uma pedagogia da resistência fundada na dignidade do saber, pluralidade do ser e emancipação dialógica. Conclui-se que suas ideias revelam formas éticas e epistemológicas de resistência que reinterpretem a filosofia medieval como um campo de emancipação intelectual e educativa, contribuindo para debates atuais sobre justiça, liberdade e igualdade de gênero.

Palavras-chave: Duns Scotus; Christine de Pizan; Educação.

BETWEEN THE CITY OF LADIES AND THE CITY OF GOD: A DIALOGUE OF RESISTANCE BETWEEN PIZAN AND SCOTUS

Abstract

This chapter proposes a subtle dialogue of resistance between the philosophical-educational conceptions of Christine de Pizan (1363–1430) and John Duns Scotus (1266–1308), based on their reflections on power, gender, and knowledge. The objective is to comparatively analyze how both, in distinct contexts, manifest a critical stance towards medieval structures of domination, offering insights for rethinking contemporary education. The methodology is based on a hermeneutical and comparative approach, supported by the reading of the works *The City of Ladies* (1405) and the philosophical-theological texts of Scotus, with an interpretative dialogue mediated by the Augustinian tradition of *The City of God* (426).

⁶⁷ Doutoranda em Educação, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGEDU), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES, 2021). Professora no Colégio Evangélico Panambi: História, Filosofia, Sociologia; Ensino Religioso e Projeto de Vida. E-mail: a105636@uri.edu.br

⁶⁸ Pós-Doutorando em Educação (PPGE - Unochapecó). Doutor e Pós-Doutor em Educação nas Ciências – PPGE – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen, do NEPEBS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior), e da Redyala (Rede Latino Americana de Diálogos decoloniais e interculturais). E-mail: cassol@uri.edu.br

Through the research, it is inferred that Scotus defends the rational and moral autonomy of the human being, while Pizan constructs a symbolic space of female inclusion, both supporting a pedagogy of resistance founded on the dignity of knowledge, the plurality of being, and dialogical emancipation. It can be concluded that their ideas reveal ethical and epistemological forms of resistance that reinterpret medieval philosophy as a field of intellectual and educational emancipation, contributing to current debates on justice, freedom, and gender equality.

Keywords: Scotus. Duns Scotus; Christine de Pizan; Education.

Introdução

A proposta deste capítulo consiste em estabelecer um diálogo de resistência sutil entre as concepções filosófico-educacionais de Christine de Pizan (1363–1430) e João Duns Scotus (1266–1308), tomando como referência suas reflexões sobre poder, gênero e conhecimento. Embora oriundos de contextos distintos, Scotus, teólogo franciscano inserido na tradição escolástica do século XIII, e Pizan, escritora humanista e precursora do pensamento feminista no século XV, ambos convergem em torno de uma postura crítica diante das estruturas de dominação de seu tempo. A resistência que manifestam, ainda que sutil e mediada por linguagens diversas, revela-se como um gesto ético e epistemológico, que desafia os paradigmas hierárquicos da Idade Média e oferece elementos para repensar a educação contemporânea.

Duns Scotus, ao propor uma ontologia da singularidade e da liberdade humana, desafia o determinismo teológico que subordinava o intelecto à vontade divina absoluta. Em sua filosofia, o ser humano é concebido como indivíduo dotado de dignidade própria, cuja capacidade de conhecer e escolher o bem é expressão de uma autonomia racional e moral. Por outro lado, Christine de Pizan, ao escrever *A Cidade das Damas* (1405), instaura uma resistência simbólica contra a misoginia estrutural de sua época, construindo um espaço discursivo de inclusão e reconhecimento das mulheres como sujeitos de saber e de virtude.

Ambos os pensadores partilham, portanto, de uma atitude hermenêutica que busca reinterpretar o legado cristão e filosófico a partir de dentro de suas tradições, instaurando rupturas sem necessariamente romper com o tecido simbólico do seu tempo. Essa estratégia discursiva, marcada pela resistência sutil, evidencia um caminho de emancipação intelectual que se aproxima da concepção gadameriana de compreensão como experiência histórica: “compreender é sempre aplicar; e toda aplicação é uma atualização do sentido no horizonte do presente” (Gadamer, 1999, p. 312).

Nesse horizonte interpretativo, o diálogo entre Scotus e Pizan torna-se possível, ainda

que não histórico, mas filosófico e pedagógico. Ambos reconhecem o papel formativo da razão e da educação na construção da dignidade humana e defendem, cada um à sua maneira, uma concepção de vida boa, pautada na justiça, na liberdade e na sabedoria. Suas obras oferecem, portanto, chaves de leitura para compreender como a filosofia medieval pode ser revalorizada como campo de resistência e como fonte de inspiração para o pensamento educacional atual, especialmente no que tange às relações de poder e gênero.

A partir dessa perspectiva, o presente capítulo busca desenvolver uma análise comparativa entre *A Cidade das Damas*(1405), de Christine de Pizan, e a tradição filosófico-teológica representada pela *Cidade de Deus*(426), de Santo Agostinho, mediada pela leitura crítica de Duns Scotus. Essa aproximação visa não apenas identificar pontos de convergência e divergência entre os autores, mas também compreender de que modo suas concepções de conhecimento, poder e educação se articulam como formas de resistência diante das estruturas de exclusão e dominação.

A Cidade das Damas e a Cidade de Deus: Paradigmas de Resistência e Redenção

A metáfora da “cidade” ocupa lugar central na filosofia medieval e na tradição cristã ocidental. Desde *A Cidade de Deus*, de Santo Agostinho, escrita no século V, o conceito de cidade representa a dualidade entre o divino e o terreno, entre a comunidade dos fiéis e a dos pecadores. Essa obra serviu como matriz teológica para o pensamento político e educacional medieval, consolidando uma visão hierárquica do mundo, em que a ordem social refletia a ordem celeste.

Christine de Pizan, ao escrever *A Cidade das Damas*, realiza um gesto profundamente subversivo: apropria-se da metáfora agostiniana e a resignifica como espaço de redenção feminina. Se em Agostinho a cidade celeste é reservada aos que seguem a vontade divina, em Pizan ela torna-se o espaço simbólico de reconstrução da dignidade das mulheres, negada pela cultura patriarcal da Idade Média. Como observa Lucimara Leite (2008), “a autora não destrói a tradição cristã, mas a reconstrói a partir de um novo olhar: o olhar feminino sobre a verdade e a moral” (Leite, 2008, p. 92).

A Cidade das Damas ergue-se, assim, como metáfora de resistência, uma cidade edificada com as histórias e virtudes de mulheres reais e míticas, resgatadas da invisibilidade histórica. A obra inicia com a visita das alegorias Razão, Retidão e Justiça, que convidam Christine a construir uma cidade onde as mulheres possam habitar livres do desprezo e da

ignorância. Essa tríade alegórica simboliza a tríplice dimensão da emancipação humana: racional (conhecimento), moral (poder de escolha) e espiritual (justiça divina).

Esse movimento literário pode ser interpretado à luz da hermenêutica filosófica como um ato de tradução cultural, nos termos de Palmer (1969), em que Pizan transforma a linguagem misógina da tradição escolástica em discurso emancipador. Em suas palavras: “Hermes é o mensageiro que traduz o que é divino em linguagem humana” (Palmer, 1969, p. 24). Do mesmo modo, Pizan traduz a cultura patriarcal em linguagem de resistência, mediando entre o silêncio imposto às mulheres e o desejo de justiça que as convoca à palavra.

Do ponto de vista educacional, *A Cidade das Damas* propõe um modelo pedagógico alternativo ao sistema escolástico masculino. Pizan defende que a educação é o meio pelo qual as mulheres podem desenvolver plenamente suas virtudes e capacidades intelectuais, contrapondo-se à concepção de que a instrução feminina representava perigo moral. Nesse sentido, sua obra antecipa debates contemporâneos sobre a educação emancipadora e o direito universal ao saber, convergindo com princípios freireanos de libertação pela consciência crítica (Freire, 1987).

Ao relacionar-se simbolicamente com *A Cidade de Deus*, Pizan inverte o eixo do poder: se em Agostinho a cidade é hierárquica e transcendente, em Pizan ela é horizontal e imanente, construída por vozes múltiplas. Essa passagem representa, segundo Reale e Antiseri (2003), uma mudança de paradigma na própria filosofia medieval, pois “a verdade deixa de ser um dado absoluto e passa a ser um processo de busca e comunicação” (Reale; Antiseri, 2003, p. 277).

Assim, a cidade simbólica de Pizan constitui-se como um espaço hermenêutico no qual o feminino encontra lugar de fala e de saber. Ao propor uma pedagogia fundada na razão, na ética e na justiça, a filósofa antecipa uma concepção republicana e plural de educação, que reconhece a alteridade como princípio constitutivo do humano.

Conhecimento e Poder em Duns Scotus: a Singularidade como Forma de Resistência

A filosofia de João Duns Scotus (1266–1308), também conhecido como o Doutor Sutil, ocupa lugar singular no pensamento medieval, pela profundidade com que problematiza a relação entre conhecimento, poder e liberdade. Integrante da Ordem Franciscana, Scotus herda de São Francisco de Assis uma visão profundamente humanista e ética da realidade, marcada pelo reconhecimento da dignidade de toda criatura. Sua filosofia não busca romper com a tradição escolástica, mas reinterpretá-la a partir da noção de singularidade, conceito

que, em sua formulação ontológica, representa uma resistência ao universalismo abstrato dominante na época.

Segundo Reale e Antiseri (2003), Duns Scotus desenvolve uma metafísica centrada na individualidade concreta, na qual o ser humano é compreendido como *haecceitas*, isto é, o princípio de individualização. Essa ideia vai além do conceito aristotélico de substância, pois afirma que cada pessoa possui uma essência única e irrepetível. Ao declarar que “a *haecceitas* é o princípio de individuação que confere ao ser humano a sua unicidade” (Reale; Antiseri, 2003, p. 282), Scotus rompe com a visão hierárquica tradicional que colocava o indivíduo em posição subordinada à totalidade metafísica e social.

Essa ontologia da singularidade tem implicações diretas no campo do conhecimento e da educação. Se cada ser humano é único, o processo educativo deve respeitar essa individualidade, promovendo o desenvolvimento integral de suas potências intelectuais e morais. Em vez de reproduzir modelos fixos e dogmáticos de saber, a educação pensada por Scotus valoriza o ato reflexivo, a liberdade da vontade e o discernimento ético como fundamentos da formação humana.

Do ponto de vista epistemológico, Scotus recusa o reducionismo empirista e defende uma concepção de conhecimento que integra razão e intuição. Na sua obra *Ordinatio* (Livro), o filósofo sustenta que “o intelecto humano não é mero receptor passivo da experiência, mas agente capaz de intuir o singular”. Essa ênfase na intuição intelectual constitui um gesto de resistência contra a abstração extrema da escolástica tomista, que privilegiava o universal em detrimento da experiência individual.

Ao afirmar a autonomia da vontade (*voluntas*) em relação ao intelecto (*intellectus*), Scotus introduz um novo paradigma de liberdade moral. Para ele, o poder humano de escolher o bem é reflexo da liberdade divina, e essa liberdade funda a dignidade do sujeito. Nas palavras de Scotus, “a liberdade é o signo mais alto da imagem de Deus no homem” (Scotus, *Ordinatio*, I, d. 39). Assim, o poder, em seu pensamento, não é dominação, mas autodeterminação ética, que se manifesta na capacidade de deliberar racionalmente.

Essa concepção de poder como liberdade interior aproxima-se da noção foucaultiana de resistência, ainda que em contexto histórico distinto. Em ambos os casos, o poder é entendido como relação e não como substância. Enquanto Foucault (1982) descreve o poder como algo que circula, e não se possui, Scotus compreende-o como um atributo da vontade que se realiza no ato moral livre. A convergência entre essas leituras revela a atualidade do pensamento de Scotus, especialmente quando aplicado ao campo educacional contemporâneo,

em que segundo Freire (1987) a autonomia crítica é reconhecida como objetivo fundamental da formação humana.

Assim, o legado de Scotus ultrapassa os limites da teologia e alcança a filosofia da educação. Ao articular singularidade, liberdade e conhecimento, o pensador inaugura um caminho de resistência sutil ao poder institucionalizado, defendendo uma pedagogia da dignidade. Essa perspectiva ecoa na contemporaneidade como fundamento ético para práticas educativas comprometidas com a emancipação e a justiça social.

Gênero e Resistência em Christine de Pizan: Educação, Ética e Alteridade

Enquanto Duns Scotus oferece uma resistência filosófica à homogeneização do pensamento, Christine de Pizan representa uma resistência ética e política à exclusão das mulheres do campo do saber. Sua obra mais emblemática, *A Cidade das Damas* (1405), escrita num contexto de rígida dominação patriarcal, constitui-se como manifesto de defesa da dignidade feminina e do direito à educação.

Pizan rompe o silêncio imposto às mulheres da Idade Média ao reivindicar um espaço de fala e reflexão para o feminino dentro da tradição cristã. Seu gesto não é de ruptura violenta, mas de reinterpretação hermenêutica: em vez de negar a fé, ela a utiliza como instrumento de libertação. Ao afirmar que a razão é dom divino concedido igualmente a homens e mulheres, Pizan desmantela o discurso teológico que justificava a inferioridade feminina.

Na leitura de Lucimara Leite (2008), Christine “recusa a moral da resignação, ensinada como virtude feminina, e propõe uma moral da resistência ativa e intelectual” (Leite, 2008, p. 115). Essa postura faz de sua escrita um ato político e pedagógico, no qual o ensino moral se alia à emancipação cognitiva. Em *A Cidade das Damas*, a autora constrói, tijolo a tijolo, uma fortaleza simbólica composta pelas histórias de mulheres sábias, santas, guerreiras e filósofas, que desafiaram as convenções do seu tempo. Essa cidade alegórica representa um espaço de reescrita da história a partir da voz das excluídas. Pizan não apenas reivindica o direito das mulheres ao saber, mas propõe uma redefinição do próprio conceito de virtude. Em contraste com a moral misógina dos manuais medievais, como o *Le Ménagier de Paris* (1393), ela afirma que a verdadeira virtude não é a obediência cega, mas o exercício racional do bem.

Do ponto de vista educativo, Christine defende que o ensino deve desenvolver a razão, a sensibilidade e o senso de justiça, constituindo uma formação integral do ser humano. Em

consonância com o pensamento de Paulo Freire (1987), sua pedagogia pode ser compreendida como educação dialógica, em que a palavra é instrumento de libertação. Ao colocar as alegorias da Razão, Retidão e Justiça como mestras que orientam a autora, Pizan antecipa o princípio freireano de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1987, p. 78).

Além disso, Pizan desafia a estrutura patriarcal da produção do saber, denunciando o monopólio masculino da escrita e da autoridade moral. Em uma época em que a palavra pública era privilégio dos homens, sua autoria constitui ato de resistência simbólica. Conforme defende Anna Peinhopf (2020), “Christine não apenas escreve sobre mulheres, mas escreve como mulher, subvertendo a gramática do poder” (Peinhopf, 2020, p. 64).

Sua crítica ultrapassa o campo literário e alcança o político e educacional. Ao reivindicar o direito ao estudo e à instrução, Pizan antecipa debates modernos sobre a democratização do saber, defendendo que o acesso à educação é condição essencial para a justiça e para a paz social. Essa concepção ressoa com o artigo 2º, inciso III do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que prevê “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Dessa forma, Christine de Pizan inaugura um discurso de resistência pedagógica, fundado na ética do cuidado, na alteridade e no reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento. Sua obra inspira, ainda hoje, a construção de uma educação plural, inclusiva e comprometida com a equidade de gênero, um ideal que, em muitos aspectos, continua sendo um projeto inacabado da modernidade.

O Diálogo de Resistência Sutil: Entre assutilezas de Scotus e Pizan

A aproximação entre João Duns Scotus e Christine de Pizan ultrapassa o plano cronológico e se insere na dimensão simbólica e filosófica do que se pode-se chamar de um diálogo de resistência sutil. Ambos, embora inseridos em contextos distintos, o primeiro, teólogo e metafísico da escolástica franciscana, a segunda, escritora e moralista humanista, convergem em torno de um mesmo princípio ético: a valorização da dignidade humana e da liberdade racional frente às estruturas de poder.

Scotus inaugura uma resistência intelectual ao afirmar a autonomia da vontade e a singularidade do sujeito. Ao conceber o ser humano como imagem de Deus e portador de *haecceitas*, ele desloca o foco da obediência passiva à autoridade para a autodeterminação moral. Christine de Pizan, por sua vez, realiza resistência simbólica e discursiva ao

reconfigurar o espaço da palavra, erguendo uma “cidade das damas” onde a razão, a retidão e a justiça são princípios femininos de reconstrução social.

Essa complementaridade pode ser compreendida sob o prisma da hermenêutica gadameriana, segundo a qual o diálogo é sempre um encontro de horizontes. Como afirma Gadamer (1999), que compreender é sempre um processo de fusão de horizontes, no qual o passado e o presente se iluminam mutuamente. Ao ler Pizan à luz de Scotus, e vice-versa, realiza-se um movimento interpretativo que resgata da Idade Média um legado crítico e emancipador, atualizando-o no horizonte educacional contemporâneo.

Em termos metodológicos, esse diálogo pode ser descrito em três níveis: epistemológico, ontológico e pedagógico. Epistemológico pois ambos os autores reconhecem a razão como caminho para a verdade, mas não como domínio absoluto. Para Scotus, o conhecimento é ato de liberdade, para Pizan, é ato de justiça. Assim, ambos redefinem a relação entre saber e poder, transformando o conhecimento em instrumento de libertação. Ontológico pois, enquanto Scotus enfatiza a *haecceitas* como fundamento da individualidade, Pizan defende a pluralidade do ser humano, em especial das mulheres, negando qualquer hierarquia entre os sexos. Em ambos, há uma ontologia da diferença, em que o diverso não é exclusão, mas expressão da perfeição da criação. Por fim, o nível pedagógico, tanto Scotus quanto Pizan veem na educação o espaço de atualização da liberdade. Scotus propõe uma formação moral que desenvolve a consciência e a vontade; Pizan propõe uma formação intelectual e ética que emancipa as mulheres e redefine as virtudes sociais.

Esse diálogo de resistência se concretiza como uma síntese hermenêutico-dialética, onde Scotus oferece a base filosófica da liberdade individual, e Pizan revela sua tradução histórica e social na luta por equidade de gênero. Um representa a resistência do pensamento, o outro, a resistência da palavra.

Stein (1983) observa que a dialética e a hermenêutica são modos de pensar que ultrapassam a ciência formal, pois resgatam o vínculo entre conhecimento e vida. Nesse sentido, a resistência sutil desses autores pode ser compreendida como um gesto de filosofia viva, que une teoria e práxis, pensamento e experiência. A “sutileza” de Scotus, reconhecida por sua precisão lógica e argumentativa, e a “sutileza” de Pizan, expressa em sua escrita alegórica e simbólica, convergem como duas faces de uma mesma pedagogia da delicadeza, uma resistência que não destrói, mas transforma a tradição desde dentro.

Contribuições para a Educação Contemporânea

A leitura comparativa entre Scotus e Pizan revela uma herança filosófico-educacional profundamente atual. Em um mundo marcado pela fragmentação do saber e pela persistência das desigualdades de gênero e poder, o pensamento desses dois autores medievais oferece horizontes de reflexão crítica e emancipatória.

Do ponto de vista filosófico, Scotus contribui para repensar a educação como espaço de formação integral, em que a singularidade do sujeito deve ser respeitada e cultivada. Sua concepção de *haecceitas* inspira uma pedagogia personalizada, voltada para a valorização das potencialidades individuais e para o desenvolvimento da autonomia moral. Em tempos de padronização curricular e tecnocracia educacional, a ênfase de Scotus na liberdade e na dignidade humana reafirma a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem.

Por outro lado, Christine de Pizan ensina que a educação é também um ato político e simbólico. Ao reivindicar o direito das mulheres ao saber, ela antecipa as pedagogias críticas contemporâneas, nas quais o ensino é compreendido como instrumento de transformação social (Freire, 1987). Sua *Cidade das Damas* permanece um modelo de educação inclusiva, fundada na ética do cuidado, na alteridade e no reconhecimento da diferença como valor.

A interação entre ambos possibilita a construção do que se pode designar como uma pedagogia da resistência sutil, sustentada em três princípios fundamentais: a dignidade do saber, a pluralidade do ser e a emancipação dialógica. A dignidade do saber evidencia que o conhecimento atua como mediador entre a razão e a liberdade, devendo fomentar a autonomia e não a dominação. A pluralidade do ser sublinha que a educação deve reconhecer as diversas formas de existir e aprender, valorizando as diferenças culturais e de gênero. Por fim, a emancipação dialógica revela que o processo educativo é, essencialmente, um diálogo ético, no qual educador e educando constroem em conjunto o significado da realidade.

Esses princípios, inspirados no diálogo entre Scotus e Pizan, encontram ressonância nas diretrizes contemporâneas de educação inclusiva e de igualdade de gênero, conforme apontam documentos como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS 4 e 5), que destacam a importância da educação de qualidade, equitativa e igualitária.

A hermenêutica desse diálogo medieval também contribui para uma crítica às formas modernas de poder na escola. A pedagogia da resistência proposta por Pizan e Scotus não se limita a resistir à opressão explícita, mas também à sutileza da exclusão simbólica. A

educação emancipadora, nesse sentido, deve ser capaz de identificar e desarticular os discursos que perpetuam desigualdades sob a aparência de neutralidade.

Assim, o diálogo entre Pizane e o pensamento scotista convida-nos a repensar o papel da escola como cidade do conhecimento, espaço de convivência plural, em que a razão e a justiça caminham juntas. A metáfora da cidade, presente tanto em Agostinho quanto em Pizan, transforma-se, aqui, em imagem da sociedade educativa: onde se aprende a viver com o outro, a escutar, a compreender e a resistir.

Conclusão

Ao propor o diálogo entre Duns Scotus e Christine de Pizan, este capítulo buscou demonstrar que a filosofia medieval não é um repositório de dogmas ultrapassados, mas um território fértil de resistências sutis que permanecem relevantes na contemporaneidade. Ambos os pensadores revelam que o verdadeiro poder não reside na imposição, mas na capacidade de compreender e transformar a realidade pela via do saber e da ética.

A leitura hermenêutica e dialética de suas obras permitiu identificar que tanto a metafísica da singularidade de Scotus quanto a pedagogia da diferença de Pizan convergem em um mesmo horizonte: o da valorização do ser humano em sua totalidade, como sujeito de razão, de vontade e de dignidade. Essa síntese representa, ainda hoje, um convite à reconstrução da educação como prática de liberdade, como ato de resistência e de cuidado com a vida, em plena consonância com a perspectiva biosófica do projeto “Cuidar da vida com sabedoria”.

Em tempos de fragmentação do conhecimento e de crises éticas globais, retomar a sutileza e a profundidade do pensamento medieval é um gesto político e educativo. A *Cidade das Damas* e a *Cidade de Deus*, mediadas pela reflexão de Duns Scotus, deixam de ser espaços separados e se tornam dimensões complementares de uma mesma busca: a construção de uma cidade do humano, onde o saber se faz resistência, e a educação se faz esperança.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Brasília: MEC, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H.-G. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEITE, L. Christine de Pizan: **uma resistência na aprendizagem da moral de resignação**. São Paulo: USP, 2008.
- PALMER, R. **Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer**. Evanston: Northwestern University Press, 1969.
- PEINHOPF, A. D. R. **Mulheres filósofas: um silêncio institucionalizado**. Cascavel: UNIOESTE, 2020.
- REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SCOTUS, J. D. **Ordinatio**. Oxford: Franciscan Institute, 1317 [ed. moderna].
- STEIN, E. **A Questão da Ideologia e a Hermenêutica**. São Paulo: Loyola, 1983.

**A PROTEÇÃO INTEGRAL NA PRÁTICA ESCOLAR:
ENTRE O DISCURSO NORMATIVO E A REALIDADE DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES LGBTQIA+**

**Marciana Almeida Batista⁶⁹
Eliane Cadoná⁷⁰**

Eixo Temático: Direito Educativo e Categorias Sociais

Resumo

O artigo analisa o arcabouço jurídico brasileiro voltado à proteção de crianças e adolescentes LGBTQIA+ no ambiente escolar, discutindo sua abrangência, efetividade e os desafios inerentes à sua aplicação. A pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter documental e bibliográfico, fundamenta-se na análise de marcos legais, como a Constituição Federal, o ECA, a LDB, o PNE, a BNCC e as Resoluções CNE nº 1/2018 e CNLGBTQIA+ nº 2/2023, bem como em estudos das áreas de Direito, Educação e Gênero. Os resultados evidenciam um descompasso entre o arcabouço jurídico e a realidade escolar, a qual é marcada pela invisibilidade e pela falta de políticas efetivas de inclusão. Embora a legislação brasileira reconheça formalmente a igualdade e a proteção integral, sua aplicação permanece limitada por barreiras institucionais, culturais e ideológicas. Conclui-se que a efetivação dos direitos dessa população exige a implementação de ações pedagógicas concretas, como a formação docente continuada, a criação de protocolos de acolhimento e a inclusão explícita da diversidade nos projetos político-pedagógicos. Dessa forma, o estudo demonstra que a garantia do direito à educação inclusiva depende da transposição da norma jurídica para práticas escolares que promovam dignidade, igualdade e respeito à diversidade.

Palavras-chave: Direitos. LGBTQIA+.Educação. Diversidade. Inclusão.

**COMPREHENSIVE PROTECTION IN SCHOOL PRACTICE: BETWEEN
NORMATIVE DISCOURSE AND THE REALITY OF LGBTQIA+ CHILDREN AND
ADOLESCENTS**

Abstract

The article analyzes the Brazilian legal framework aimed at protecting LGBTQIA+ children and adolescents in the school environment, discussing its scope, effectiveness, and the inherent challenges to its application. The research, with a qualitative approach and documentary and bibliographic character, is based on the analysis of legal frameworks, such as the Federal Constitution, the Child and Adolescent Statute (ECA), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the National Education Plan (PNE), the National

⁶⁹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Brasil. E-mail: marciana.almeidabatista123@gmail.com

⁷⁰ Pós-Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI/FW. E-mail: eliane@uri.edu.br

Common Curricular Base (BNCC), and the CNE Resolution No. 1/2018 and CNLGBTQIA+ Resolution No. 2/2023, as well as studies in the fields of Law, Education, and Gender. The results reveal a mismatch between the legal framework and the school reality, which is marked by invisibility and a lack of effective inclusion policies. Although Brazilian legislation formally recognizes equality and comprehensive protection, its application remains limited by institutional, cultural, and ideological barriers. It is concluded that the realization of the rights of this population requires the implementation of concrete pedagogical actions, such as ongoing teacher training, the creation of welcoming protocols, and the explicit inclusion of diversity in political-pedagogical projects. Thus, the study demonstrates that guaranteeing the right to inclusive education depends on the translation of legal norms into school practices that promote dignity, equality, and respect for diversity.

Keywords: Rights. LGBTQIA+. Education. Diversity. Inclusion.

Introdução

A discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e intersexos configura um fenômeno histórico e global, cujas raízes se aprofundaram **de forma sistemática ao longo dos séculos**, especialmente a partir da era cristã, o que consolidou uma rejeição **social e institucional** a essas identidades. No Brasil, sua condição de maior nação católica do mundo refletiu diretamente na formação de sua estrutura social, tornando-a um pilar fundamental na formação de valores e costumes (DIAS, 2023). Essa influência moldou um cenário conservador que **naturaliza a heterossexualidade e a cisgeneridade como normas legítimas**, transformando identidades dissidentes em alvos permanentes de exclusão.

Diante desse panorama, a escola, enquanto instituição de socialização e reprodução de normas, não está imune a essas dinâmicas. Pelo contrário, ela se torna um espaço central onde preconceitos são tanto reforçados quanto podem ser desconstruídos. No entanto, o ambiente escolar brasileiro tem sido palco de constantes violações de direitos de crianças e adolescentes LGBTQIA+, que vão desde o *bullying* verbal e psicológico até a violência física, frequentemente legitimadas por interpretações distorcidas de princípios constitucionais, como a liberdade de expressão (GAGLIOTTI, 2019).

Por sua vez, o debate sobre políticas educacionais inclusivas é frequentemente tensionado pelo discurso da “ideologia de gênero”, um termo destituído de base científica, o qual é difundido por setores religiosos e políticos com o objetivo de conter avanços nas políticas públicas de gênero e diversidade. Essa retórica alimenta “pânicos morais” que distorcem o debate público e se materializam em obstáculos concretos para a implementação de políticas educacionais inclusivas, deslocando o foco da proteção integral de estudantes vulnerabilizados para uma suposta defesa de valores tradicionais (MISKOLCI; CAMPANA,

2017).

Nesse contexto, o Direito **assume papel essencial** na garantia de um ambiente escolar seguro e inclusivo. Dessa premissa emerge a questão central que norteia esta investigação: De que forma a legislação brasileira, em suas múltiplas esferas, tem se posicionado na proteção integral de crianças e adolescentes LGBTQIA+ no contexto escolar?

O objetivo geral deste artigo é analisar o **arcabouço jurídico brasileiro voltado à proteção de crianças e adolescentes LGBTQIA+ no ambiente educacional**, examinando sua abrangência, **efetividade** e os desafios que permeiam sua aplicação. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, **fundamentando-se na revisão da literatura especializada em Direito, Educação e Estudos de Gênero**. A presente investigação busca **confrontar o texto legal com as práticas e interpretações presentes no cotidiano escolar**, evidenciando as tensões entre a garantia formal de direitos e sua concretização.

Por fim, o artigo está organizado em dois tópicos principais. O primeiro discute o **arcabouço jurídico e as políticas públicas de proteção à infância e adolescência**, destacando como os dispositivos legais brasileiros abordam os direitos de crianças e adolescentes LGBTQIA+ no ambiente escolar. O segundo analisa a **efetividade e os limites dessas normas**, considerando as barreiras institucionais, culturais e ideológicas que dificultam a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa estruturação busca articular **fundamentação teórica e análise prática**, permitindo compreender como a legislação, embora robusta, ainda enfrenta **obstáculos significativos** para garantir a proteção integral prevista nos marcos legais.

A Invisibilidade dos Direitos de Crianças e Adolescentes LGBTQIA+ no Brasil

É importante reconhecer que o ordenamento jurídico brasileiro estabelece bases sólidas para a proteção de grupos historicamente discriminados. No entanto, no ambiente escolar, persiste um abismo entre os princípios constitucionais e sua efetivação prática. A Constituição Federal de 1988, ao consagrar a “dignidade da pessoa humana” e o dever de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), instituiu um marco fundamental que deveria assegurar a todas as crianças e adolescentes um espaço educativo livre de violência e exclusão. Contudo, a força normativa da Constituição não desfaz automaticamente as estruturas cis-heteronormativas que permeiam a cultura escolar, sendo necessárias, para sua

concretização, uma interpretação judicial garantista, uma legislação infraconstitucional adequada e, sobretudo, políticas públicas educacionais eficazes.

Este cenário de desconexão se agrava pela inércia do Legislativo em propor e aprovar leis que regulamentem políticas de diversidade no ambiente escolar, frequentemente paralisado por conveniências eleitorais e pela resistência em confrontar setores conservadores da sociedade. No espaço escolar, essa omissão legislativa resulta na perpetuação de um ambiente hostil para estudantes LGBTQIA+, já que a ausência de diretrizes claras é interpretada como uma conivência velada à discriminação. As consequências dessa negligência se materializam de forma cruel no cotidiano escolar: estudantes transgêneros, por exemplo, enfrentam barreiras que vão desde a negação do uso do nome social e do acesso a banheiros adequados até a exposição ao *bullying* verbal e psicológico, fatores que contribuem decisivamente para a evasão escolar e para a deterioração de sua saúde mental. Esta realidade é um microcosmo dos dados alarmantes da sociedade brasileira, onde a expectativa de vida de pessoas trans é de apenas 35 anos (ANTRA, 2025), menos da metade da média nacional, que é de 76,4 anos (IBGE, 2023).

Embora o ordenamento jurídico tenha incorporado instrumentos importantes, como a equiparação da homofobia e da transfobia ao crime de injúria racial, sua aplicação no contexto escolar ainda é limitada. A atuação, quando ocorre, limita-se a respostas punitivas a episódios de violência extrema, constituindo uma abordagem corretiva que, embora necessária, é insuficiente para romper o ciclo de exclusão. Isso ocorre porque tal postura reativa não atinge as raízes socioculturais do preconceito, o qual se reproduz diariamente nos corredores, pátios e salas de aula, espaços onde a proteção integral deveria ser mais vigente.

Nesse contexto, a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, pilar fundamental de uma sociedade democrática, é colocada à prova. No Brasil, esse compromisso está consagrado no artigo 227 da Constituição Federal, ao estabelecer que:

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).

Este dispositivo, ao consolidar a Doutrina da Proteção Integral, representou uma ruptura com modelos assistencialistas anteriores, reconhecendo a condição singular de pessoas em desenvolvimento e assegurando-lhes o respeito ao seu melhor interesse (HARTUNG; SILVA, 2023). No ambiente escolar, essa doutrina se traduz na obrigação de

criar um ecossistema que favoreça o desenvolvimento pleno de todas as identidades. Ademais, define a proteção da infância e da adolescência como uma responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade, de modo que a efetividade desses direitos depende não apenas da existência formal de normas, mas da **atuação conjunta e concreta** dessas instituições.

Esse avanço normativo integra um movimento global de reconhecimento dos direitos da criança, representado pela Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Esse marco consolidou a concepção da criança como sujeito de direitos (BRASIL, 1990a). Em consonância com essa orientação internacional, o Brasil instituiu, no mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que detalha e regulamenta os princípios estabelecidos pela Constituição Federal e pelos tratados internacionais (BRASIL, 1990b). O ECA reafirma e expande o conceito de proteção integral, estabelecendo em seu artigo 3º 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 (BRASIL, 1990b).

A combinação entre o princípio da prioridade absoluta da Constituição Federal e a abrangência do ECA cria um sistema de proteção que impõe a obrigação de criar oportunidades e condições para um desenvolvimento pleno e digno de todos/todas os/as estudantes. Contudo, para a população estudantil LGBTQIA+, este sistema protetivo apresenta uma grave lacuna. Isso porque, dentro do arcabouço jurídico de proteção integral, as legislações voltadas a crianças e adolescentes abordam temas centrais para o desenvolvimento humano, **mas** a sexualidade ainda é tratada de forma limitada. O ECA trata a sexualidade predominantemente sob uma ótica protetiva, centrada no combate a abusos, violências e exploração sexual, conforme previsto nos artigos 240 e 241:

Art. 240. Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente: pena – reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa;

Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: pena – reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa (BRASIL, 1990b).

Embora a dimensão protetiva e punitiva seja essencial, falta uma perspectiva que reconheça a sexualidade como parte inerente e fundamental do desenvolvimento humano.

El deve ser compreendida em sua acepção mais ampla, como aspecto constitutivo da personalidade e expressão da própria condição humana, indo além de visões que a limitam à genitalidade e ao ato sexual. A sexualidade influencia o modo como o indivíduo vivencia o amor, o prazer, a intimidade e as relações sociais, sendo esta a razão pela qual crianças e adolescentes também são sujeitos de direitos sexuais e reprodutivos – não como estímulo à erotização precoce, mas como garantia de uma formação saudável da identidade. Durante a infância e a adolescência, a sexualidade, a identidade de gênero e a concepção de individualidade passam por um processo natural e dinâmico de transformação, o que exige ambientes seguros e acolhedores para que possam explorar suas subjetividades de forma saudável, sem estigmas ou violências (HARTUNG; SILVA, 2023).

Essa omissão normativa produz uma invisibilidade institucional que representa grave violação ao princípio da proteção integral. Tal invisibilidade resulta tanto da compreensão limitada sobre as múltiplas formas de vivenciar a infância e a adolescência quanto do receio em tratar publicamente temas relacionados à sexualidade e à identidade de gênero nessa etapa do desenvolvimento. **Na prática escolar, essa lacuna manifesta-se na falta de formação docente para lidar com a diversidade, na ausência do tema nos projetos político-pedagógicos e, conseqüentemente, na manutenção de um ambiente que não acolhe as diferenças.** Como consequência, esses sujeitos permanecem à margem das discussões, o que, conforme Hartung e Silva (2023), configura violação ao dever constitucional de assegurar, com prioridade absoluta, o desenvolvimento físico, mental e social em condições de dignidade.

Em contrapartida a essa lacuna, o Poder Judiciário, especialmente o Supremo Tribunal Federal (STF), tem assumido um papel proativo na garantia de direitos para essa população. Ao criminalizar a LGBTfobia e reafirmar que crianças e adolescentes LGBTQIA+ são sujeitos de proteção estatal contra a discriminação, o STF tem preenchido, em parte, o vazio deixado pela inércia legislativa (BRASIL, 2019). Tais decisões reforçam a obrigação das escolas **de promover** um ambiente de respeito à diversidade, alinhando-se ao disposto no ECA, que visa assegurar oportunidades para um desenvolvimento em condições de liberdade (BRASIL, 1990b). **No entanto**, a natureza jurisprudencial dessas conquistas as torna intrinsecamente instáveis, pois estão sujeitas a revisões e mudanças de entendimento ao longo do tempo, **o que as coloca em** constante risco de retrocesso (HARTUNG; SILVA, 2023).

Dessa forma, evidencia-se uma contradição profunda no sistema de proteção brasileiro quando analisado a partir do ambiente escolar. Enquanto a Constituição Federal e o ECA consagram direitos de forma ampla, a implementação concreta falha em incluir de maneira

efetiva as particularidades de crianças e adolescentes LGBTQIA+. A dependência de decisões judiciais para assegurar direitos fundamentais demonstra a fragilidade do arcabouço protetivo **quando este não é devidamente detalhado e absorvido** pela legislação infraconstitucional e pelas políticas públicas educacionais. Para que o princípio da absoluta prioridade se torne, de fato, uma realidade, é imperativo que a proteção integral ultrapasse a dimensão normativa e se concretize em ações efetivas **que combatam a invisibilidade e assegurem** um desenvolvimento pleno, livre de discriminação, para todas as infâncias e adolescências no espaço escolar.

Portanto, uma vez estabelecido que o arcabouço jurídico geral, embora existente, é insuficiente para garantir a proteção integral na prática, torna-se crucial analisar **como essa inefetividade se manifestano** ambiente escolar, à luz das leis e políticas educacionais. Pois é nesse microcosmo da sociedade que os princípios abstratos entram em confronto com a realidade cotidiana, e é por meio de uma análise detalhada da legislação educacional que se torna possível **investigar** os mecanismos que sustentam essa lacuna.

A Inefetividade da Legislação Educacional na Proteção de Estudantes LGBTQIA+

Após a promulgação da **Constituição Federal de 1988**, que consolidou a educação como direito de todos e dever do Estado (**BRASIL, 1988**), o governo federal iniciou um amplo processo de **reformulação das políticas públicas** educacionais com impacto direto no cotidiano das escolas. Essa reforma ganhou força com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que redefiniu a estrutura da educação básica e atribuiu novas responsabilidades à União, aos estados e aos municípios. Conforme expressa a referida lei:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (**BRASIL, 1996**).

Tais princípios, quando analisados à luz da realidade vivenciada por estudantes LGBTQIA+, revelam profundas contradições entre o texto legal e a prática escolar. O inciso I, que garante "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", é particularmente crítico para esses estudantes. Embora o acesso formal esteja previsto em lei, a "permanência" é constantemente ameaçada por um ambiente escolar que reproduz e naturaliza

práticas discriminatórias. A Pesquisa Nacional sobre o *Bullying* no Ambiente Educacional Brasileiro evidencia essa realidade ao revelar que 42% dos/as estudantes cisgênero já consideraram abandonar a educação básica, percentual que sobe para 60% entre jovens transgênero. Além disso, a possibilidade de abandono aparece de forma mais grave nesse grupo, uma vez que 30% afirmaram ter pensado seriamente interromper os estudos, contra apenas 11% dos/as estudantes cisgênero (ALIANÇA NACIONAL LGBTI+, 2025).

Essa dificuldade de permanência está diretamente relacionada à violação de outros princípios da LDB. Os incisos II e III, que defendem a "liberdade de aprender" e o "pluralismo de ideias" (BRASIL, 1996), são desafiados quando se observa a representação de gênero e sexualidade no currículo escolar. A "liberdade de aprender" é cerceada quando as identidades e histórias LGBTQIA+ são invisibilizadas ou patologizadas nos materiais didáticos e nas discussões em sala de aula. O "pluralismo de ideias", por sua vez, é frequentemente distorcido para justificar discursos de ódio sob o pretexto da "liberdade de expressão", criando um ambiente hostil onde a própria existência desses estudantes é posta em debate.

O inciso IV, que preceitua o "respeito à liberdade e apreço à tolerância", mostra-se insuficiente para assegurar a proteção desse grupo. Isso porque o conceito de "tolerância" é passivo e não assegura o reconhecimento e a valorização das diferenças. Como observa Miskolci (2017, p. 52), "tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la". Nas escolas, observa-se frequentemente uma tolerância aparente, em que jovens que fogem aos padrões hegemônicos apenas compartilham o mesmo espaço, sem que isso implique mudanças nas dinâmicas sociais. Tal atitude perpetua a lógica dominante e mantém os sujeitos dissidentes em posição periférica, privados de reconhecimento, voz e participação ativa.

Para viabilizar esses princípios, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014), cuja vigência foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025 (Lei nº 14.934/2024), estabelece, em seu artigo 2º, inciso III, a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e, no inciso X, a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]" (BRASIL, 2014). Para atingir essas diretrizes, o PNE define metas e estratégias específicas, tais como:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de

vigência deste PNE;

Estratégia 2.4: fortalecer o acompanhamento e o monitoramento [...] das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento);

Estratégia 3.8: estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento [...] das situações de discriminação, preconceitos e violências [...] em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude (BRASIL, 2014).

O PNE, embora bem-intencionado em sua retórica inclusiva, apresenta lacunas estruturais que comprometem sua eficácia na proteção concreta da população LGBTQIA+ no ambiente escolar. As estratégias propostas, particularmente as de número 2.4 e 3.8, que preveem o "acompanhamento e monitoramento das situações de discriminação, preconceitos e violências" (BRASIL, 2014), enfrentam desafios operacionais concretos. A eficácia desses mecanismos pressupõe um corpo docente e uma gestão escolar preparados para identificar e intervir em casos de homofobia e transfobia, o que raramente ocorre. A subnotificação também constitui um obstáculo, já que estudantes, muitas vezes, não confiam em um sistema que pode reproduzir os mesmos preconceitos presentes em seus pares, temendo revitimização ou a descrença nos seus relatos.

Esta desconexão entre a teoria da lei e a realidade escolar impacta diretamente o cumprimento das metas educacionais. A Meta 2, que visa a conclusão do ensino fundamental na idade recomendada, e a Meta 3, que busca a universalização e elevação das matrículas no ensino médio (BRASIL, 2014), são afetadas pela evasão escolar de estudantes LGBTQIA+. Conforme destacado pela Pesquisa Nacional sobre o *Bullying* no Ambiente Educacional Brasileiro (2025, p. 23),

[...] estudantes LGBTI+ têm seu direito à educação sistematicamente ameaçado, por colegas e profissionais da educação. Violências verbais e físicas são relatadas e relacionadas ao risco de abandono escolar, sem, no entanto, haver espaços de escuta e acolhimento suficiente, para a maioria destes(as) adolescentes e jovens.

No âmbito curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz dez Competências Gerais da Educação Básica que poderiam representar avanços significativos, das quais se destacam duas:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9 e 10).

A competência 6 é fundamental para desconstruir a heteronormatividade no ambiente escolar. Ao legitimar diferentes vivências, a escola deve incluir as histórias e experiências das pessoas LGBTQIA+, que tradicionalmente são apagadas dos currículos. Para esses jovens, o "projeto de vida" é constantemente desafiado pelo preconceito e pela falta de perspectivas de um futuro seguro e acolhedor. Já a competência 9, se efetivada, poderia prevenir o *bullying* e as violências que assolam estudantes LGBTQIA+ nas escolas, incentivando a mediação pedagógica dos conflitos e promovendo a empatia como ferramenta de humanização.

Entretanto, a implementação dessas competências esbarra em obstáculos estruturais, políticos e culturais. O texto da BNCC é intencionalmente genérico, e a falta de menção explícita a termos como "orientação sexual", "identidade de gênero" ou "LGBTQIA+" permite que escolas, gestores e professores contrários à pauta ignorem suas responsabilidades, sob a alegação de que "respeitar a diversidade" é algo vago. Enquanto a heterossexualidade é a norma e não precisa ser nomeada, a existência LGBTQIA+ precisaserexplicitamente validada para ser respeitada no espaço escolar. Esta omissão deliberada na BNCC, somada à ausência de formação docente específica e à resistência de setores conservadores, transforma o potencial inclusivo do documento em mais uma promessa não cumprida.

A Resolução nº 1/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) constitui um marco normativo ao instituir o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. Seu texto reconhece explicitamente a insuficiência da legislação anterior, que condicionava esse direito à maioria legal, ao afirmar que tal previsão “não logrou inteiramente os objetivos de impedir a evasão escolar, decorrente dos casos de discriminação, assédio e violência nas escolas” (BRASIL, 2018). Ao reconhecer o vínculo causal entre a negação da identidade de gênero e a evasão escolar, a Resolução desloca o foco do debate de uma mera formalidade administrativa para uma questão de justiça educacional.

Contudo, o avanço representado pela Resolução convive com uma contradição em sua própria forma de aplicação. Conforme estabelecem os artigos 3º e 4º, enquanto alunos maiores de 18 anos podem solicitar o uso do nome social diretamente, sem mediação, os menores de 18 anos dependem da solicitação por meio de seus representantes legais (BRASIL, 2018). Esta disposição, ao condicionar o direito à autodeterminação do/da estudante à anuência familiar, cria uma barreira **difícil de superar** para jovens cujas famílias

não reconhecem sua identidade de gênero. Dessa forma, o instrumento concebido para garantir um direito fundamental pode, paradoxalmente, reforçar situação de vulnerabilidade do/da estudante no ambiente doméstico.

Cinco anos depois, a Resolução nº 2/2023 do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans, Queers, Intersexos (CNLGBTQIA+) surge como um instrumento mais detalhado e ousado, estabelecendo "parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência" e "formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização" (BRASIL, 2023). Seu texto demonstra uma evolução conceitual ao adotar uma linguagem mais inclusiva, abrangendo não apenas travestis e transexuais, mas também "pessoas transmasculinas e não binárias" (BRASIL, 2023). A resolução avança ao abordar em detalhe aspectos da vida escolar centrais para a experiência dos/as estudantes, indo muito além do simples registro do nome social.

Os artigos 2º, 5º e 7º tratam, respectivamente, do "tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância", do "uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade e/ou expressão de gênero", e da faculdade de usar "vestimentas conforme a identidade ou expressão de gênero de cada estudante" (BRASIL, 2023). Estes dispositivos combatem algumas das principais fontes de constrangimento e violência que levam à evasão escolar, **tornando possíveis** os princípios da dignidade e da inclusão.

Um dos avanços mais significativos da Resolução nº 2/2023 reside em seu artigo 10, que estende explicitamente todas as garantias a "estudantes transexuais menores de 18 anos, sejam adolescentes ou crianças" (BRASIL, 2023). Este dispositivo opera uma mudança de paradigma ao exigir que os pais ou responsáveis legais apresentem uma "explicação registrada por escrito em caso de negativa da garantia do uso do nome social e/ou da liberdade de identidade e expressão de gênero junto à instituição de ensino" (BRASIL, 2023). Este requisito, aparentemente burocrático, possui valor estratégico, pois transfere o ônus da justificativa para a família, transformando uma recusa, até então baseada em preconceito ou desinformação, em um ato formal que deve ser fundamentado. Mais do que um simples registro, esse mecanismo abre espaço para a mediação pedagógica, permitindo que a escola inicie um diálogo construtivo com a família, fornecendo informações qualificadas, desfazendo tabus e promovendo uma compreensão mais empática sobre identidade de gênero, embora sua eficácia ainda dependa da sensibilidade e preparo da instituição de ensino para conduzir esse diálogo.

Diante desse cenário, evidencia-se que o ordenamento jurídico brasileiro, embora progressivamente mais detalhado e inclusivo em sua letra, ainda não é suficiente para desconstruir, por si só, a cultura cis-heteronormativa arraigada no cotidiano escolar. A efetiva proteção de estudantes LGBTQIA+ depende da articulação entre normas legais — como a LDB, o PNE, a BNCC e as Resoluções CNE nº 1/2018 e CNLGBTQIA+ nº 2/2023 — e a implementação de ações pedagógicas concretas. Essa articulação deve incluir formações docentes continuadas e obrigatórias, protocolos de acolhimento estruturados, acompanhamento sensível das situações de discriminação e estratégias de mediação junto às famílias. Sem essa sinergia, entre o marco legal e práticas educativas intencionais, o abismo entre o direito à educação e a experiência escolar de estudantes LGBTQIA+ continuará a perpetuar uma escola excludente e desigual.

Conclusão

A análise realizada evidencia que a garantia dos direitos de crianças e adolescentes LGBTQIA+ no ambiente escolar permanece um desafio estrutural, apesar do robusto arcabouço jurídico brasileiro. A dissonância entre a teoria legal e a realidade escolar evidencia que os princípios constitucionais e a Doutrina da Proteção Integral mostram-se insuficientes para assegurar, na prática, um espaço educacional livre de discriminação. Essa inefetividade decorre diretamente da invisibilidade imposta pela legislação infraconstitucional, que, ao empregar terminologias genéricas, omite a orientação de ações específicas de inclusão.

Embora a atuação do Poder Judiciário e a edição de normativas administrativas tenham detalhado direitos fundamentais e representam progressos relevantes, tais conquistas são intrinsicamente limitadas. A natureza jurisprudencial dessas garantias as mantém em constante instabilidade, e os obstáculos operacionais contribuem para perpetuar ciclos de vulnerabilidade. Dessa forma, a mera existência de dispositivos legais demonstra-se incapaz de, por si só, desconstruir a cultura cis-heteronormativa enraizada no cotidiano das escolas.

Superar essa invisibilidade exige uma transição da norma abstrata para a ação concreta. A materialização do direito à educação para estudantes LGBTQIA+ demanda a implementação sistêmica de estratégias como formação docente continuada e obrigatória, a institucionalização de protocolos de acolhimento e a integração explícita da diversidade sexual e de gênero nos projetos político-pedagógicos. A efetiva proteção integral, portanto, dependerá menos da promulgação de novas leis e mais da capacidade do Estado, das instituições de ensino e da sociedade em transformar os princípios de igualdade e dignidade em práticas educativas tangíveis e consistentes.

Referências

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro**. Curitiba-PR, 2025. Disponível em: <https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio_Pesquisa-Nacional-sobre-o-Bullying_Alianca-LGBTI-1.pdf>. Acesso em: 03 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Dossiê: Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2024**. BENEVIDES, Bruna G. (Coord.). Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília/DF, 05 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília/DF, 1990a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília/DF, 1990b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília/DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília/DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018. **Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares**. Diário Oficial da União: Brasília/DF, 22 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 26**. Relator: Ministro Marco Aurélio Mello. Voto do Relator: Ministro Marco Aurélio Mello. Brasília, DF, 20 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADO26votoMCM.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans., Queers, Intersexos. Resolução nº 2, de 19 de setembro de 2023. **Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis, mulheres e homens transexuais, e pessoas transmasculinas e não binárias - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização**. Diário Oficial da União: Brasília/DF, 22 de setembro de 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-19-de-setembro-de-2023-511744372>>. Acesso em: 18 out. 2025

DIAS, Maria Berenice. Os Direitos da População LGBTI no Brasil. In: PAVINATTO, Tiago (Org.). **Tratado de Proteção da Diversidade: Sexualidade, Gênero e Direito**. 1 ed. São Paulo: Almedina, 2023. p. 23-25.

GAGLIOTTI, Daniel Augusto Mori. O que é Disforia de Gênero?. In: SAADEH, Alexandre (Org.). **Como Lidar com a Disforia de Gênero (Transexualidade): Guia Prático para Pacientes, Familiares e Profissionais de Saúde**. São Paulo-SP: Hogrefe, 2019. p. 13-21.

HARTUNG, Pedro; SILVA, Pedro Mendes da. Proteção Jurídica com Prioridade Absoluta de Crianças e Adolescentes LGBTQIA+. In: PAVINATTO, Tiago (Org.). **Tratado de Proteção da Diversidade: Sexualidade, Gênero e Direito**. 1 ed. São Paulo: Almedina, 2023. p. 125-132.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tábuas Completas de Mortalidade para o Brasil – 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d1328b48a4e5ad0e550379cc27b6884a.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: Um Aprendizado pelas Diferenças**. 1 ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica Editora, 2017. 86 p.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: Notas para a Genealogia de um Pânico Moral Contemporâneo. **Revista Sociedade e Estudo**, v. 32, n. 03, p. 725–747, 2017. Disponível em:<<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/7719>>. Acesso em: 04 out. 2025.

INFÂNCIA ROUBADA, ADOLESCÊNCIA SILENCIADA: UMA LEITURA PSICANALÍTICA DA CONSTITUIÇÃO DO DESEJO EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES GAYS

Marcos Rogério dos Santos Souza⁷¹
Júlia Maria Marques Duarte⁷²

Eixo Temático: 10. Direito Educativo e Categorias Sociais (Gênero, Raça, Etnia, Classe Social)

Resumo

Este artigo, de natureza teórico-conceitual, examina a experiência subjetiva de crianças e adolescentes gays a partir de referenciais psicanalíticos. Retoma-se a tese freudiana da sexualidade infantil e sua inscrição no campo do desejo, articulamos o conceito laplancheano de sedução generalizada para discutir assimetrias adulto-criança, mobiliza-se a teoria lacaniana do laço social para pensar o espaço escolar e as injúrias que o atravessam e integra-se a clínica winnicottiana do ambiente e do falso self para compreender efeitos de ocultamento, vergonha e culpa. Em diálogo com evidências de saúde pública, discute-se o impacto do bullying e do estresse de minoria na saúde mental de jovens LGB, sem patologizar a homossexualidade, em consonância com a Resolução CFP 01/1999. Propõem-se diretrizes clínicas e institucionais, dispositivos de escuta qualificada, pactos de convivência escolar, formação docente continuada e redes de proteção intersetoriais amparadas no ECA. Argumenta-se que reconhecer o estatuto do desejo e separar fantasia de ato adulto são passos éticos para interromper ciclos de violência simbólica e silenciamento.

Palavras-chave: Psicanálise; Adolescência gay; Homofobia; Bullying escolar.

INFANCIA ROBADA, ADOLESCENCIA SILENCIADA: UNA LECTURA PSICOANALÍTICA DE LA CONSTITUCIÓN DEL DESEO EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES GAYS

Resumen

Este artículo, de naturaleza teórico conceptual, examina la experiencia subjetiva de niñas, niños e adolescentes gays a partir de referentes psicoanalíticos. Se retoma la tesis freudiana de la sexualidad infantil y su inscripción en el campo del deseo, se articula el concepto laplancheano de seducción generalizada para discutir las asimetrías adulto niño, se moviliza la teoría lacaniana del lazo social para pensar el espacio escolar y las injurias que lo atraviesan y se integra la clínica winnicottiana del ambiente y del falso self para comprender los efectos de ocultamiento, vergüenza y culpa. En diálogo con evidencias de salud pública, se discute el impacto del bullying y del estrés de minoría en la salud mental de jóvenes LGB, sin

⁷¹ Doutorando em Educação, Psicólogo, Orientador Educacional e Bolsista CAPES. E-mail souzasclinica@gmail.com.

⁷² Doutoranda em Educação, Professora, Orientadora Educacional, Bolsista CAPES. E-mail julia.202110318@unilasalle.edu.br

patologizar la homosexualidad, en consonancia con la Resolución CFP 01/1999. Se proponen directrices clínicas e institucionales, dispositivos de escucha cualificada, pactos de convivencia escolar, formación docente continua y redes de protección intersectoriales amparadas en el ECA. Se argumenta que reconocer el estatuto del deseo y separar fantasía de acto adulto constituye un gesto ético necesario para interrumpir ciclos de violencia simbólica y silenciamiento.

Palabras clave: Psicoanálisis; Adolescencia gay; Homofobia; Bullying escolar.

Introdução

A homossexualidade não é doença, desvio ou perversão, trata-se de orientação sexual reconhecida pelas ciências da saúde e pela Psicologia brasileira, que repudia práticas de “reversão”, coíbe qualquer forma de patologização das vivências homoeróticas e afirma a sexualidade como dimensão constitutiva da identidade da pessoa (Souza, 2022). À luz do marco ético-normativo que rege a profissão, a Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 01/1999 estabelece parâmetros de atuação clínica, educativa e institucional que incluem a vedação de intervenções coercitivas voltadas à “cura” ou “reorientação” sexual, o compromisso com o acolhimento sem discriminação e a adoção de procedimentos tecnicamente fundamentados e humanizados; em síntese, orienta a prática profissional para a defesa intransigente da dignidade de pessoas LGB e para a promoção de direitos, sem admitir iniciativas que reforcem estigma ou violência simbólica (Conselho Federal de Psicologia, 1999).

Partindo desse horizonte, indaga-se de que modo a psicanálise pode iluminar narrativas de “infância roubada” e “adolescência silenciada” em meninos que se descobrem desejantes de homens, porém crescem sob regimes de piada, injúria e medo.

Na clínica, a angústia pode ser lida como sinal diante de um perigo psíquico, o que ajuda a compreender rearranjos defensivos de silêncio, vergonha e conformidade que procuram proteger o eu, sem jamais confundir a fantasia infantil com o ato do adulto, cuja responsabilidade permanece assimétrica e indelegável (Freud, 1926/2014).

Do ponto de vista psicossocial, a teoria do estresse de minoria demonstra, por evidências acumuladas, que o estigma crônico e os eventos de preconceito elevam a ansiedade e outros desfechos de sofrimento entre jovens LGB, configurando uma sobrecarga específica de risco (Meyer, 2003; Frost, 2023).

No ambiente escolar, relatórios internacionais e documentos oficiais registram violência homofóbica e transfóbica, além de *bullying* recorrente, com impactos sobre bem-

estar e aprendizagem, o que exige respostas pedagógicas e institucionais consistentes, ancoradas em políticas de convivência e proteção (UNESCO, 2016; MEC, 2025).

No Brasil, levantamentos nacionais como a PeNSE quantificam a ocorrência de *bullying*, inclusive por orientação sexual, e associam esse fenômeno a piores indicadores de saúde e engajamento estudantil, reforçando a urgência de redes de cuidado intersetoriais e de dispositivos de escuta qualificada nas escolas (IBGE, 2019; Malta *et al.*, 2024).

Com base nesse quadro, Souza e Silva evidenciam que a própria escola pode converter-se em espaço de produção e reprodução de violências, sobretudo quando se mantém presa a uma lógica binária, heteronormativa e disciplinadora, que silencia corpos dissidentes e banaliza insultos, chacotas e exclusões cotidianas. Para os autores, a omissão diante de agressões verbais e físicas dirigidas a estudantes que não se ajustam ao modelo hegemônico de gênero e sexualidade não é um simples descuido pedagógico, trata-se de uma forma de convivência institucional que reforça o sofrimento psíquico e, em muitos casos, empurra crianças e adolescentes para trajetórias de evasão escolar e exposição à rua como único lugar de reconhecimento. A escola, que deveria garantir acolhimento, escuta e permanência, quando não intervém de modo firme sobre práticas homofóbicas e transfóbicas nos pátios, banheiros e salas de aula, acaba por legitimar a lógica excludente e por negar o direito à educação a quem mais necessita de proteção e de políticas de convivência (Souza; Silva, 2024).

No campo conceitual, Freud descreveu a sexualidade infantil como polimorfa e constitutiva do psiquismo, o que implica reconhecer fantasias, curiosidades e pesquisas sexuais como parte do desenvolvimento, sem jamais confundir a cena fantasmática infantil com o ato do adulto, cuja responsabilidade é sempre assimétrica (Souza; Oliveira, 2020; Freud, 2016).

Em paralelo, a literatura em saúde coletiva e educação documenta que estudantes vivenciam violência e *bullying*, inclusive motivados por orientação sexual ou expressão de gênero; tais experiências associam-se a piora de indicadores de saúde mental e a desengajamento escolar, o que exige respostas pedagógicas e institucionais consistentes (Pigozi; Machado, 2015).

A articulação com a psicologia social do estresse de minoria explicita os mecanismos pelos quais estigma, preconceito e discriminação produzem sobrecarga crônica e maior risco de sofrimento psíquico em populações LGB. No contexto brasileiro, a produção acadêmica de Souza (2020-2024) tem contribuído para qualificar o debate entre psicanálise, escola, gênero e sexualidade, ao defender a escola como espaço de escuta, reconhecimento e formação docente

contínua, bem como ao propor a incorporação sistemática dos temas em currículos e práticas formativas.

Dessa forma, este artigo propõe integrar fundamentos psicanalíticos com diretrizes educacionais e evidências em saúde para compreender a experiência de crianças e adolescentes gays e para delinear respostas clínicas e institucionais: separação rigorosa entre fantasia infantil e ato adulto na condução clínica, dispositivos de escuta qualificada no ambiente escolar, formação docente continuada e protocolos antipreconceito amparados por políticas públicas e normas profissionais (Brasil, 1999).

Percurso metodológico

O estudo apresenta um ensaio teórico, sustentado por revisão narrativa e por pesquisa bibliográfica organizada em três camadas de fontes. Fontes primárias, obras fundacionais e edições em língua portuguesa de referência psicanalítica e metodológica; fontes secundárias, comentadores e revisões críticas que sistematizam categorias e usos; fontes terciárias, normativas, manuais técnicos e repositórios institucionais que oferecem sínteses e padronizações.

A opção por revisão narrativa visa integrar tradições conceituais, mapear núcleos temáticos e compor uma leitura interpretativa com transparência de escopo, critérios explícitos de seleção e rastreabilidade dos trechos acrescentados. Para essa arquitetura, dialogamos com clássicos nacionais de metodologia científica amplamente adotados no Brasil, que orientam o planejamento da busca, a análise e a redação acadêmica.

Marconi e Lakatos fundamentam a técnica de pesquisa bibliográfica e o desenho da revisão; Gil oferece parâmetros para formulação de problema, objetivos e organização do percurso de análise; Severino qualifica o trabalho científico e a normatização do texto; Minayo organiza a abordagem qualitativa e a articulação teoria–método–criatividade; Prodanov e Freitas apoiam a normalização e a redação técnico-acadêmica; Appolinário (2004) fornece um léxico conceitual de metodologia para uniformizar termos.

Para o tratamento analítico de materiais documentais e de discursos, emprego análise de conteúdo na tradição de Bardin (2011), adotada em sua edição em português, prática consolidada em pesquisas educacionais e de ciências humanas no país. Essas escolhas asseguram coerência epistemológica, precisão terminológica e aderência a padrões editoriais de periódicos.

A estratégia de busca combina descritores em português, inglês e espanhol, com termos livres e controlados, considerando bases e catálogos de amplo uso nacional, tais como *SciELO*, *PePSIC*, Portal de Periódicos CAPES, além de catálogos das editoras brasileiras citadas e repositórios universitários para materiais de acesso público.

O recorte temporal privilegia 2020 a 2025, com retorno aos clássicos quando necessário. Critérios de inclusão, aderência temática à psicanálise, à infância e adolescência, à sexualidade e ao ambiente escolar, além de pertinência à problemática do estresse de minoria; critérios de exclusão, duplicatas, textos sem aparato analítico ou sem mediação editorial, salvo quando documentos normativos forem indispensáveis. A síntese adota leitura analítica com codificação temática inspirada em análise de conteúdo, seguida de integração interpretativa que articula conceitos psicanalíticos com dados de educação e saúde.

Sexualidade infantil, desejo e a cena fantasmática

A hipótese freudiana estabelece que a sexualidade se manifesta desde a infância, estruturada por pulsões parciais e por uma economia de satisfação que antecede o ato genital. Nesse processo, a criança investiga o enigma do sexo, cria cenas fantasmáticas, experimenta prazeres autoeróticos e reorganiza o corpo pulsional por etapas que envolvem a latência e a puberdade (Freud, 2016). Essa leitura desloca a suposição de “pureza” infantil, porém estabelece um limite incontornável, a assimetria adulto-criança.

Desejos adultos não se autorizam no corpo infantil, o que preserva a criança no plano ético, jurídico, clínico e pedagógico. A cena fantasmática pertence ao campo da representação e do desejo, não equivale a consentimento nem legitima nenhum ato adulto sobre a criança e o adolescente.

Laplanche radicaliza essa assimetria por meio da teoria da sedução generalizada. O adulto, intencionalmente ou não, emite mensagens sexualizadas enigmáticas que atravessam o infantil e exigem tradução psíquica. Esse trabalho de tradução pode produzir culpa, confusão e sentimentos de participação em vítimas de abuso; ainda assim, toda responsabilidade permanece com o adulto, que detém poder, saber e lugar simbólico. A distinção entre mensagem enigmática e ato é metodológica e ética, pois impede a imputação de responsabilidade à criança e orienta a clínica para o manejo da culpa deslocada e da vergonha, sem retrocessos moralizantes (Laplanche, 1992).

Em Winnicott, a constituição do self depende de um ambiente suficientemente bom, capaz de sustentar o *holding*, confiabilidade e continuidade de ser. Quando o meio favorece o

brincar, a criatividade e os fenômenos transicionais, a criança pode integrar espontaneidade e cuidado, personalizando o próprio corpo e a experiência pulsional. Ambientes intrusivos, vigilantes ou que desautorizam o gesto espontâneo induzem a organização de falsos arranjos adaptativos. Entre escolares, isso aparece como performance de “bom estudante” silencioso e obediente, com recalcamento da expressão do desejo e hiperadequação a normas imaginadas de aceitação (Winnicott, 2022).

Em síntese, sexualidade infantil não é sinônimo de ato, e fantasia não equivale a permissão. A clínica deve diferenciar cena psíquica e realidade factual, responsabilizar o adulto e proteger a criança, ao mesmo tempo que reconhece a pesquisa sexual infantil como um dado do desenvolvimento. Essa diferenciação permite escutar o sujeito sem patologizar sua experiência e sustentar intervenções institucionais e clínicas que previnam abusos e favoreçam a simbolização do desejo.

Narrativas em que meninos dizem ter “desejado o corpo do adulto” devem ser lidas no registro da fantasia, isto é, do desejo e da significação psíquica. Na clínica, isso jamais autoriza o ato do adulto. A assimetria estrutural adulto-criança impede qualquer equivalência entre cena fantasmática e consentimento. A tradução psíquica de experiências enigmáticas pode produzir culpa deslocada, vergonha e efeitos de cisão eu-corpo; ainda assim, a responsabilidade pelo abuso é sempre do adulto, que ocupa posição de poder, de saber e de tutela simbólica. Essa distinção, clínica e ética, é fundamental para sustentar o cuidado sem culpabilizar a vítima e para orientar o manejo transferencial da culpa e da vergonha (Freud, 2016).

Diretrizes internacionais convergem para duas mensagens centrais, primeiro, a violência sexual contra crianças é um problema global de saúde pública, com prevalência significativa em meninas e também em meninos; ela ocorre em contextos de responsabilidade, confiança ou poder, o que aumenta o dano e requer respostas integradas. Segundo, o acolhimento empático no primeiro contato diminui danos secundários e favorece a recuperação, o que implica capacitação das equipes, protocolos claros e articulação intersetorial. Como referências atuais, a Organização Mundial da Saúde sintetiza dados e define parâmetros de resposta clínica, e a agenda INSPIRE orienta estratégias coordenadas de prevenção e cuidado (OMS, 2024).

No Brasil, a rede de proteção ancora-se em marcos legais que estruturam fluxos e deveres institucionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente consagra a doutrina da proteção integral e a prioridade absoluta, estabelecendo obrigações do Estado, da família e da sociedade (Brasil, 1990). A Lei 13.431, de 2017 (Brasil, 2017), e o Decreto 9.603, de 2018,

instituem protocolos de escuta especializada e depoimento especial, definem diretrizes de não revitimização e organizam o Sistema de Garantia de Direitos para vítimas e testemunhas de violência (Brasil, 2018). Denúncias podem e devem ser formalizadas por canais oficiais como o Disque 100, serviço nacional que recebe e encaminha violações de direitos humanos de crianças e adolescentes (Brasil, s. a.).

As implicações clínicas e institucionais essenciais, para que seja feita a diferença entre fantasia e ato no enquadre clínico. Trabalhar culpa deslocada, vergonha e dissociações corpo-eu sem transformar a fala em confissão, preservar a dignidade do sujeito e o registro de que houve violência. Quando houver relato de fato, adotar postura acolhedora, documentar de modo técnico e acionar a rede conforme a legislação (OMS, 2017)

É importante que seja evitada a revitimização, assim as entrevistas devem seguir os parâmetros de escuta especializada, com linguagem adequada à idade, condições de privacidade e registro padronizado, preferindo-se a produção de prova única sempre que possível (Brasil, 2017).

Garantindo a atenção em saúde imediata e integral, neste sentido os hospitais do SUS têm dever legal de atendimento emergencial, integral e multidisciplinar a pessoas em situação de violência sexual. Isso inclui acolhimento, profilaxias pós-exposição, exames quando indicados, suporte psicológico e encaminhamentos, além de notificações segundo protocolos vigentes (Brasil, 2013).

Neste sentido, articular a rede setorial e intersetorial de proteção para garantir atendimento integral e não revitimizante, planejar o cuidado com a pactuação e a execução do Plano de Atendimento Integrado da Criança e do Adolescente em Situação de Violência (PAICA), registrar tecnicamente todas as etapas e acompanhar o caso de modo continuado. A elaboração do PAICA deve envolver criança ou adolescente e família, apresentar orientações de cuidado e formas de reparação de direitos, informar medidas de prosseguimento do caso e direitos correspondentes, além de prever checagens de risco e proteção no retorno ao domicílio.

A execução do plano deve ser apoiada pelo CREAS ou Centro de Atendimento Integrado, com suporte à família nas interações com o Sistema de Justiça. As ações devem resguardar sigilo profissional e segredo de justiça, admitindo compartilhamento por justa causa nos termos legais e deontológicos, sempre orientadas pelo melhor interesse da criança ou do adolescente e pela preservação de seus direitos processuais, como ser ouvido, receber informação adequada, proteção à integridade e confidencialidade (Brasil, 2023)

Na passagem puberal, corpo, imagem e laços sociais se reconfiguram. Assim, o estádio do espelho, tal como formulado por Lacan, permite compreender como a imagem corporal reorganiza o eu e como as inscrições do Outro marcam o sujeito em formação; a injúria, nesse contexto, opera como borda que fixa significantes ao corpo e captura o olhar sobre si, sobretudo quando a circulação simbólica empobrece. Essa leitura encontra apoio tanto no texto clássico de Lacan quanto em releituras clínicas recentes que situam adolescência, corpo e identificação imagética (Scarano, 2021).

O espaço escolar constitui laboratório de laços, atravessado por discursos de mando e de saber. Neste sentido, quando a mediação simbólica falha, multiplicam-se segregações, ironias defensivas e estratégias de conformidade que visam reduzir a exposição do sujeito às ofensas. Estudos psicanalíticos em periódicos ibero-americanos discutem como tais impasses se articulam a impasses de identificação e de laço social na adolescência, o que ajuda a pensar a escola como campo de responsabilidade compartilhada, não como mero cenário de controle (Scarano, 2021)

Reforça-se que a literatura sociopolítica sobre injúria e subjetivação gay mostra como o insulto organiza identidades defensivas e o cotidiano do “armário”. Sedgwick descreve o armário como regime epistêmico que estrutura o que se pode dizer ou calar sobre o desejo. Butler examina a força perlocutória da palavra injuriosa, indicando que ferimentos discursivos instituem posições de sujeito (Souza, 2022). Eribon demonstra como a injúria social modela trajetórias, inclusive a autopercepção e os itinerários de reconhecimento. Essas obras, embora de campos distintos, convergem para a hipótese de que a experiência de insulto repetido molda práticas de silêncio, ocultamento e autoproteção.

Dados educacionais e de saúde pública apontam prevalências relevantes de *bullying* e discriminação, com impacto em sofrimento psíquico, desempenho escolar e permanência na escola. Relatórios e páginas técnicas da UNESCO reúnem evidências internacionais sobre violência e *bullying*, incluindo estimativas globais e orientações para ambientes de aprendizagem seguros. No Brasil, sucessivas edições da PeNSE e sínteses governamentais mostram níveis elevados de vitimização entre escolares, com variações regionais, além de documentos técnicos recentes que detalham motivos das provocações e diretrizes de enfrentamento nas redes de ensino (Brasil, 2024).

O modelo do estresse de minoria oferece um arcabouço robusto para articular estigma, eventos de preconceito e desfechos em saúde mental. A formulação original e revisões recentes descrevem mecanismos distais e proximais que elevam risco de depressão e ansiedade em populações de minorias sexuais.

Para adolescentes, revisões de amplo escopo sintetizam como ambientes hostis, vitimização e expectativas de rejeição se convertem em hipervigilância, ruminação e retraimento. Em meninos gays, tais processos costumam resultar em “performance de normalidade”, isto é, gerenciamento constante de sinais de gênero e desejo, estratégia de autoproteção que aproxima clínica e campo winnicottiano do falso self adaptado (Meyer, 2003).

Cuidar da cena discursiva implica interromper circuitos de injúria com protocolos de convivência, práticas restaurativas e mediações que restituam a palavra e o reconhecimento, evitando respostas punitivistas isoladas; ao mesmo tempo, é preciso sustentar a elaboração do vivido no plano simbólico e comunitário, cartografando riscos e apoios por meio do monitoramento institucional do *bullying* com dados locais, da articulação entre saúde escolar, serviços de referência e formação continuada das equipes, e do uso dos achados da PeNSE como linha de base para planos anuais; reconhecer o “armário” como dispositivo social orienta intervenções que reduzam custos de visibilidade para estudantes LGBT, com políticas de nome social, linguagem respeitosa e currículos que incluam diversidade (Souza, 2022). Pois tais ações diminuem a exposição ao estresse de minoria e favorecem pertencimento; no atendimento individual, importa apoiar o sujeito sem exigir confissão, manejar hipervigilância e autossilenciamento como respostas adaptativas a contextos hostis e trabalhar a passagem do falso para o verdadeiro gesto, sustentada por um ambiente suficientemente bom na escola e na rede de apoio (Almeida, 2020).

A prática clínica com crianças e adolescentes requer separar fantasia infantil e ato adulto, trabalhar vergonha e culpa e sustentar a emergência do desejo em transferência. Em termos winnicottianos, Entende-se aqui de oferecer um ambiente confiável e previsível que permita brincar, simbolizar e arriscar gestos de autenticidade (Winnicott, 2022). No nível institucional, escolas precisam de políticas de convivência e protocolos antidiscriminatórios, com formação docente para mediação de conflitos, canais de escuta e monitoramento contínuo. Documentos da UNESCO e do MEC orientam estratégias para prevenção e enfrentamento do *bullying* e da violência escolar, inclusive homofóbica (UNESCO, 2016).

No Brasil, o ECA define a responsabilidade compartilhada de família, sociedade e Estado na proteção integral e organiza a atuação dos Conselhos e do Sistema de Garantia de Direitos. O cuidado ético exige articular clínica e política, escuta, rede intersetorial, responsabilização de adultos e garantia de que a orientação sexual do jovem não será alvo de “terapias” proibidas e antiéticas.

Instituir pactos de convivência e escuta com comitês de convivência dotados de representação estudantil, canais sigilosos e acessíveis de relato, devolutivas pedagógicas transparentes e alinhamento às diretrizes do MEC e da UNESCO; implementar formação continuada anual e modular para toda a equipe sobre sexualidade, diversidade e manejo de injúrias, com foco em prevenção, mediação não punitiva, simulações de casos e protocolos de escuta (Souza, 2022).

Consolidar a rede de proteção com fluxos escritos de notificação e encaminhamento conforme o ECA, em articulação efetiva com saúde e assistência social, incluindo responsabilidades, prazos e retorno de informação; ofertar clínica ampliada com dispositivos de grupo e atendimentos individuais voltados à simbolização do desejo, à redução de vergonha e à reconstrução da imagem de si, garantindo sigilo e acolhimento qualificado; estabelecer monitoramento contínuo do clima escolar e do *bullying* por meio de indicadores, coletas periódicas inspiradas em inquéritos nacionais como a PeNSE, análise de séries históricas e painéis de acompanhamento com metas, responsáveis e prazos, de modo a retroalimentar planos de ação e processos formativos (Brasil, 2024).

Conclusão

O percurso teórico desenvolvido permitiu integrar quatro eixos decisivos para compreender e intervir nas experiências de crianças e adolescentes gays. Primeiro, a distinção rigorosa entre fantasia e ato, sustentada pela psicanálise de Freud e pela teoria da sedução generalizada em Laplanche, reafirma a assimetria adulto/criança e desloca toda responsabilidade para o adulto, o que orienta a clínica a manejar vergonha e culpa sem culpabilizar a vítima. Segundo, a clínica do ambiente em Winnicott ilumina como arranjos adaptativos de falso self emergem quando faltam *holding*, confiabilidade e espaço para o brincar, o que ajuda a ler performances de “normalidade” como estratégias de autoproteção. Terceiro, a leitura lacaniana do laço social e do estágio do espelho, articulada à literatura sobre injúria e “armário”, mostra como marcas discursivas e institucionais incidem sobre o corpo e a imagem, organizando silenciamentos, retraimentos e hipervigilância. Quarto, o modelo do estresse de minoria fornece a ponte psicossocial para compreender os efeitos cumulativos do estigma e do *bullying* na saúde mental, conectando clínica, escola e políticas públicas.

Do ponto de vista prático, o texto propôs uma agenda factível e verificável para escolas e serviços com pactos de convivência com comitês representativos e canais sigilosos;

formação continuada anual e modular sobre diversidade, manejo de injúrias e escuta especializada; articulação intersetorial ancorada no ECA, na Lei 13.431, no Decreto 9.603 e na Lei 12.845; protocolos clínicos informados por diretrizes da OMS e por documentos da UNESCO; clínica ampliada com grupos e atendimentos individuais centrados na simbolização do desejo; monitoramento contínuo do clima escolar e do *bullying* com indicadores inspirados em inquéritos nacionais. Esses dispositivos compõem um conjunto articulado de cuidado que reduz custos de visibilidade, previne revitimização e sustenta percursos de subjetivação sem patologização da orientação sexual.

Como contribuições, o estudo oferece uma matriz integrativa que combina fundamentos psicanalíticos, evidências em saúde pública e marcos normativos nacionais, convertendo-os em recomendações operacionais de alto potencial pedagógico e clínico. Como limites, consiste em ensaio teórico, portanto sem dados empíricos originais, o que recomenda, para pesquisas futuras, avaliações de implementação e estudos longitudinais que mensurem efeitos de protocolos de convivência, dispositivos de escuta e formação docente sobre indicadores de pertencimento, saúde mental e permanência escolar.

Em síntese, reconhecer o desejo infantil como campo de fantasias e pesquisas, sem jamais autorizar o ato adulto, e compreender a adolescência como tempo de reconfiguração do corpo e dos laços, requer articular clínica e política de modo inseparável. Quando escolas e serviços assumem a responsabilidade ética de escutar, proteger e educar, a infância deixa de ser sequestrada por violências simbólicas e abusos, e a adolescência deixa de ser condenada à clandestinidade afetiva. Esta é a direção de trabalho proposta, ancorada em escuta qualificada, responsabilidade adulta e garantia de direitos, para que vergonha e silêncio cedam lugar a reconhecimento, palavra e pertencimento.

Referências

ALMEIDA, P. S.; CARDOSO, M. L.; FONSECA, R. O sujeito adolescente e o corpo: uma leitura psicanalítica. **Revista Subjetividades**, 2020. Acesso em: 15 out. 2025.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2004. Disponível em: <https://www.grupogen.com.br/e-book-dicionario-de-metodologia-cientifica/>. Acesso em: 15 out. 2025. Grupo GEN

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011. Registro editorial e resenha em periódico brasileiro: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: **PeNSE 2024**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: [acessar]. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 out. 2025. Planalto

BRASIL. **Lei nº 13.431**, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 16 out. 2025. Planalto

BRASIL. **Decreto nº 9.603**, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9603.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**. Denunciar violação de direitos humanos, Disque 100. Serviços e Informações do Brasil, Brasília, DF, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/denunciar-violacao-de-direitos-humanos>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.845**, de 1º de agosto de 2013. Dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 ago. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112845.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; CHILDHOOD BRASIL. **Guia de escuta especializada: conceitos e procedimentos éticos e protocolares**. São Paulo: Childhood Brasil; Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/GuiaEscutaEspecializada_ConceitoseProcedimentosticoseProtocolares.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Histórico da Resolução nº 01/1999**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/resolucao-01-99/historico/>. Acesso em: 15 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 01/1999**, de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Brasília, 1999. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: Obras completas, v. 6. São Paulo, Companhia das Letras, 2016. Trecho disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14199.pdf>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas/GEN, 7. ed., 2023. Página da editora: <https://www.grupogen.com.br/como-elaborar-projetos-de-pesquisa-9786559771639/>. Acesso em: 15 out. 2025.

JUNG, H. S.; SOUZA, M. R. dos S.; SILVA, D. R. Q.; DUARTE, J. L. M. **Sexualidade e gênero: desafios na formação inicial em pedagogia**. Revista Extensão, v. 5, n. 3, p. 16-27, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/download/6071/3433/>. Acesso em: 15 out. 2025.

Lacan. Analytica: **Revista de Psicanálise**, São João del-Rei, v. 10, n. 19, p. 1–21, jul./dez. 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972021000200008. Acesso em: 16 out. 2025.

LAPLANCHE, Jean. **Novos fundamentos para a psicanálise**. São Paulo, Martins Fontes, 1992. Disponível em: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/novos-fundamentos-para-a-psicanalise-129862/p>. Acesso em: 15 out. 2025.

MALTA, D. C. Bullying entre adolescentes brasileiros: evidências das PeNSE. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/4JGXvg5rJcjcZkv6PqYR8gM/>.

MEYER, I. H. **Prejudice, social stress, and mental health in LGB populations**. Psychological Bulletin, 2003. Acesso em: 15 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Maus-tratos infantis**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2024. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 16 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Respondendo a crianças e adolescentes que foram abusados sexualmente, diretrizes clínicas da OMS**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2017. 74 p. ISBN 978-92-4-155014-7. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550147>. Acesso em: 16 out. 2025.

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. **Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/YLcVTsBftTw8SPnW3P935cx/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, Editora Feevale, 2013. E-book institucional: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

SOUZA, M. R. dos S.; DE OLIVEIRA, C. **Psicanálise e educação: a transferência na educação infantil**. *Ciência & Trópico*, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1878/1594>. Acesso em: 15 out. 2025.

SOUZA, M. R. dos S. **Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS**. Dissertação de Mestrado, Universidade La Salle, 2022. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3515/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20IMPRESS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

SOUZA, M. R. dos S.; SILVA, D. R. Q. **Diálogos entre legislações, gênero, sexualidade e educação no Brasil**. *Licencia&Acturas*, 2024. Disponível em: <https://old.licenciaeacturas.com.br/index.php/licenciaeacturas/article/view/298>. Acesso em: 15 out. 2025.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos; SILVA, Denise Regina Quaresma. ESCOLA, ESPAÇO DE TRAVESTI? QUANDO A ESCOLA NÃO ACOLHE, NÃO ESCUTA, A QUADRA SUSTENTA E AMPARA?. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 160–178, 2024. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/46>. Acesso em: 8 nov. 2025.

SCARANO, Renan Cota Valle; PERTILE, Giovani Henrique. A questão da identificação em O estágio do espelho e sua relação com a alteridade em Jacques Lacan. *Analytica: Revista de Psicanálise*, São João del-Rei, v. 10, n. 19, p. 1-21, dez. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972021000200008. Acesso em: 8 nov. 2025.

UNESCO. **Jogo aberto: respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e identidade/expressão de gênero**. Paris, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000244652_por. Acesso em: 15 out. 2025.

WINNICOTT, D. W. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2022. Disponível em: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/processos-de-amadurecimento-e-ambiente-facilitador-1009747/p>. Acesso em: 15 out. 2025.

EMPATIA COMO CAMINHO INCLUSIVO: GESTÃO UNIVERSITÁRIA E DOCENTES COM DEFICIÊNCIA

Mariana Pinkoski de Souza⁷³

Paulo Fossatti⁷⁴

Hildegard Susana Jung⁷⁵

Eixo Temático: 10. Direito Educativo e Categorias Sociais (Gênero, Raça, Etnia, Classe Social)

Resumo

Na contemporaneidade a gestão universitária que almeja bons resultados, não deve promover melhorias somente nos aspectos administrativos, mas também nos aspectos humanos e emocionais. A percepção da gestão diante dos docentes com deficiência, requer sensibilidade e humanidade com suas histórias de vida. O objetivo deste capítulo é revelar o impacto e a existência da empatia na gestão universitária com os docentes com deficiência nas universidades comunitárias do Sul do Brasil. A metodologia utilizada é qualitativa e exploratória, de caráter transversal, a partir da metodologia de estudos de caso, com a utilização da hermenêutica. Trata-se de um recorte de uma tese de doutorado defendida em dezembro de 2023, em uma universidade comunitária, na cidade de Canoas, no Sul do Brasil. Os resultados demonstraram através das narrativas, que existe um estreitamento a partir dos gestores nas relações com os docentes, através da compreensão dos aspectos pessoais e laborais, por compreenderem suas histórias de vida. A empatia estreita laços e promove o espaço para o diálogo e possível inclusão, porém mais universidades precisam participar ativamente do meio científico, para que haja retorno nas ações e benefícios para as próprias universidades e para a sociedade.

Palavras-chave: Gestão universitária. Docentes com deficiência. Empatia. Brasil. Comum.

LA EMPATÍA COMO CAMINO INCLUSIVO: GESTIÓN UNIVERSITARIA Y PROFESORADO COM DISCAPACIDAD

Resumen

En la actualidad, la gestión universitaria que aspira a obtener buenos resultados debe promover mejoras no solo en los aspectos administrativos, sino también en los humanos y emocionales. La percepción de la administración hacia el profesorado con discapacidad exige sensibilidad y humanidad hacia sus historias de vida. El objetivo de este capítulo es revelar el impacto y la existencia de la empatía en la gestión universitaria con el profesorado con

⁷³ Doutora em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos- La Salle Canoas RS. Email: marianapinkoski@gmail.com.

⁷⁴ Pós-Doutorem Educação. Membro do Conselho Nacional de Educação; Professor PPG Educação La Salle Canoas RS. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

⁷⁵ Pós-doutora em Ciências Econômicas. Coordenadora PPG Educação La Salle Canoas RS. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

discapacidad en universidades comunitarias del sur de Brasil. La metodología empleada es cualitativa y exploratoria, de carácter transversal, basada en el estudio de caso y utilizando la hermenéutica. Este es un extracto de una tesis doctoral defendida en diciembre de 2023 en una universidad comunitaria de la ciudad de Canoas, en el sur de Brasil. Los resultados demostraron, a través de las narrativas, que existe una relación más estrecha entre la administración y el profesorado, gracias a la comprensión de los aspectos personales y profesionales, a través de la comprensión de sus historias de vida. La empatía fortalece los vínculos y fomenta un espacio para el diálogo y la posible inclusión, pero es necesario que más universidades participen activamente en la comunidad científica para que las acciones generen beneficios para las propias universidades y para la sociedad.

Palabras Clave: Gestión universitaria. Profesorado con discapacidad. Empatía. Brasil. Comung.

Introdução

As universidades brasileiras são distintas, se assemelham pelas condições estruturais e normativas, mas possuem autonomia na tomada de decisões e nas relações internas e externas, podendo definir diretrizes e direcionamentos por meio de documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documentos distintos que servem para regular o controle interno das instituições de ensino superior (Amorim; Tomaél, 2011; Baynaghiet *al.*, 2014; Colombo, 2014). Além dos processos administrativos, a gestão universitária consciente, correta e completa deve estar engajada em todos os processos, inclusive nas relações e na convivência humanizada, portanto, zela-se por haver avaliações e reavaliações quanto à participação prudente da gestão.

Retomar os acontecimentos e os marcos regulatórios é fundamental para entender as mudanças vividas nas universidades na contemporaneidade. A universidade, em seus primórdios, pode ser considerada uma instituição mediterrânea, nascida à sombra das catedrais, mosteiros, abadias e conventos, inicialmente ligada às questões de religiosidade. As primeiras instituições foram herdeiras da cultura greco-romana e do pensamento humanista, enquanto na Idade Média a filosofia definia como o núcleo da Universidade, em suas redefinições modernas, o conhecimento (Moraes 2006, Saviani, 2008; Silva, 2012).

Na Idade Média, destacaram-se as Universidades de Paris, Bolonha, Nápoles e Oxford com um grande papel na vida cultural de formar a elite aristocrática e, com o passar do tempo, houve modificações e adaptações às novas condições impostas pela realidade. Para Severino (2008), na Revolução Industrial, existiu a consolidação do modo de produção capitalista, já com perspectivas da modernidade, onde a universidade moderna aparece com o desenvolvimento do iluminismo europeu. O sistema educacional superior brasileiro teve sua

implantação no período colonial e se deu especialmente pelos jesuítas, prosseguindo com a reforma de Pombal de 1759, contemplando, nas etapas seguintes, a grave crise do período imperial até chegar à Proclamação da República. Neste período, era evidente que a elite brasileira dificultava a implantação de políticas públicas para o crescimento desse nível de ensino no país (Rossato, 2006).

Um dos primeiros marcos regulatórios da Educação Superior brasileira é o decreto oriundo das Reformas de Francisco Campos após a Revolução de 1930, quando é instituído o regime universitário no Brasil através do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras, organizando as universidades. A partir de 1930 até 1996, a universidade constituiu-se como centro do ensino superior no Brasil. Dentre este período, a reforma universitária do ano de 1968 auxiliou na ampliação das funções universitárias para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, caracterizando-se pelo sistema administrativo e pelo sistema acadêmico nas universidades (Saviani, 2008; Araújo; Oliveira, 2012).

Segundo Warburton (2009), a partir da década de 1990, uma mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior altera o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana, deixando clara a influência da internacionalização, com o contexto social de universidade de massa e com o ensino superior, sendo visto como canal de ascensão social. Como já mencionado antes desta breve retomada histórica e normativa, mas sendo necessário para seguir a lógica dos marcos, o Sistema de Educação Superior no Brasil tem seu marco legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que define os objetivos, prioridades e condições para a política educacional brasileira (Warburton, 2009; Saviani, 2010).

A classificação das instituições de educação superior se dá a partir do Decreto nº 5.773/2006 em Faculdades, Centros Universitários e Universidades, demarcando sua regulação, avaliação e supervisão (Araújo; Oliveira, 2012). Na década de 1990, o Brasil apresentava em seu sistema de ensino superior um total de 922 Instituições de Educação Superior (IES), com 6.644 cursos e 1.868.529 alunos matriculados no ano 2000, o país apresentava um total de 1.180 IES, sendo 1.004 instituições privadas e 176 públicas; no ano de 2005, já eram 2.165 IES (89,3% instituições privadas) que ofertavam 20.407 cursos de graduação presencial. Hoje, o número de Instituições de educação superior brasileiras, conforme o INEP (2024) é de 2.364, que ofertam 33 mil cursos de graduação.

Atualmente, as instituições de Ensino Superior (IES) estão inseridas em um ambiente econômico e social em constante movimento com novos cenários a cada instante,

necessitando de habilidades no âmbito da gestão. Dentre as universidades que estão neste contexto, estão as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES). As ICES estão relacionadas entre si através da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), fundada em 26 de julho de 1995, com sede em Brasília, atualmente reúne 66 ICES, bem-conceituadas no sistema do governo brasileiro que avalia a qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES). Trata-se de instituições que exercem com excelência seus compromissos e atividades no ensino, na pesquisa e na extensão, sem fins lucrativos (ABRUC, 2016).

As ICES se propõe a desenvolver a formação humana, a capacitação profissional e a qualificação para a cidadania por meio de processos pedagógicos e dos projetos sociais (Ortiz, 2013). No Rio Grande do Sul, foi constituído em 27 de abril de 1996, o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). Oferece 1.465 cursos de graduação e pós-graduação, constituindo-se como o maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul. A Universidade La Salle pertence ao COMUNG, bem como outras instituições: FEEVALE, PUCRS, UCPEL, UCS, UNICRUZ, UNIFRA, UNIJUI, UNISC, UNISINOS, IPA, UNIVATES, UPF, URCAMP e URI. As universidades que formam o COMUNG constituem-se numa rede de Educação, Ciência e Tecnologia que abrange quase todos os municípios do interior do Estado. No seu conjunto, as instituições do COMUNG contam com mais de 40 campos universitários, alcançando mais de 380 municípios em suas áreas de influência. Este consórcio representa a materialização de uma série de conquistas para as instituições, como programas e experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de alunos, qualificação e treinamento de funcionários e professores e fóruns de tecnologia da informação, integração entre diversos segmentos, como assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecas. Busca, de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades culturais e ao desenvolvimento de ações de inovação.

É pertinente suscitar a história do ensino superior e suas normativas, já que é perceptível o quanto foi dificultado o acesso à educação para todos os indivíduos que não faziam parte da elite e não estavam vinculados à religião, bem como a inserção de pessoas com deficiência foram postergadas pela falta de políticas públicas a esta população. É necessário compreender as raízes da exclusão e do baixo número de docentes com deficiência atuando nas universidades, para compactuarmos em prospectar ações que relevem todos estes aspectos, em conjunto com a gestão. O COMUNG, no contexto universitário do Sul do Brasil foi escolhido para o atual estudo para conseguirmos entender a realidade e as demandas da

universidade atual, diante de muitos avanços, mas conscientes de sua mudança constante e necessária.

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é revelar o impacto e a existência da empatia na gestão universitária com os docentes com deficiência pertencentes às universidades comunitárias do Sul do Brasil. A metodologia elencada refere-se a um estudo qualitativo exploratório, de caráter transversal, a partir da metodologia de estudos de caso. Com análise dos relatos dos coordenadores de RH das universidades do Comung com o intuito de compreender e interpretar o ponto de vista da gestão universitária diante de diferentes histórias de vida de professores com deficiência, no qual atuam diariamente.

O estudo é qualitativo pois possibilita um maior campo de visão do problema, com concordância e sentido epistemológico ampliado, analisando e interpretando o ambiente real (Alves-Mazzotti, 2004; Lüdke, André, 1986; Piovesan, Temporini, 1995). Trata-se de um recorte de uma pesquisa finalizada e defendida em dezembro de 2023 a partir da tese de doutorado, em uma universidade comunitária, na cidade de Canoas, no Sul do Brasil. Utilizamos a análise hermenêutica para interpretar as entrevistas efetuadas, já que no âmbito educacional a hermenêutica possui grande importância e reconhecimento por admitir uma relação verticalizada entre o pesquisador e o contexto analisado. Neste contexto entre a educação e a hermenêutica, é fundamental saber ouvir e legitimar diferentes raciocínios (GADAMER, 2009).

Para a elaboração do referencial teórico, foi realizada uma revisão da literatura disponível em livros e nas bases de dados, a saber: Google Acadêmico, Google Livros, EBSCOhost, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e Dissertações Capes. Os critérios de inclusão utilizados foram todos os gestores de recursos humanos atuantes do COMUNG que aceitaram realizar a pesquisa. Já os critérios de exclusão foram gestores de recursos humanos atuantes do COMUNG que não aceitaram realizar a pesquisa.

Foram entrevistados seis coordenadores de recursos humanos das universidades pertencentes ao Comung, identificados pelas siglas: C1, C2, C3, C4, C5 e C6, a partir de seis universidades participantes, as demais comunicaram que não poderiam participar ou não retornaram aos telefonemas e emails.

Desenvolvimento

Os gestores, em suas falas, nas entrevistas realizadas, enfatizaram colocar-se no lugar do outro e entender a vida pessoal e laboral dos docentes. C1 destaca a importância da empatia com a história de vida e os acontecimentos na vida dos docentes com deficiência: “Tantas coisas que podem acontecer; e se fosse comigo algum acidente? Eu teria o melhor acolhimento da minha instituição? Tento me colocar no lugar das pessoas”.

C2, em seu relato, teve a mesma percepção: “Hoje, eu não sou uma pessoa com deficiência, mas pode ser que amanhã eu seja e se acontecer qualquer coisa comigo, que daqui a pouco eu passe a ser cadeirante, ou der um AVC em mim, e aí uma parte do meu corpo não funciona mais, ou por algum motivo eu ficar cega, não sei, tem tantas coisas que podem acontecer, como será que seria esse meu acolhimento? Então a instituição como um todo também tem essa visão, essa preocupação da gente conseguir se colocar no lugar do outro, pensar que hoje eu não sou, mas amanhã eu posso ser, e isso acho que é o mais importante, assim, e que falta nas pessoas. Posso citar o exemplo dessa deficiente auditiva, que a gente está cogitando a contratação no nosso setor, é toda uma mobilização, mas eu tenho que pensar e focar no ser humano que vai estar ali, então acho que isso é mais importante e hoje é o que falta muito, é tudo muito individual, pensam sempre se aquilo vai impactar em algo suas vidas”.

O coordenador C3, em sua IES, consegue ter a mesma compreensão de C1 e C2: “Temos que acolher a diferença do outro, devemos entender que cada um tem suas características pessoais. Podemos ficar surdos, termos um acidente e ficar com alguma deficiência física. Então são coisas que na vida muda a condição da pessoa”. C2, em sua fala, realça o quanto os docentes vencem obstáculos para exercer sua profissão e, muitas vezes, vivenciando preconceitos: “[...] vejo o professor caminhando de andador aqui na instituição e vejo nele uma real vontade de continuar fazendo exatamente tudo da forma que ele fazia antes do acidente. É muito legal poder acompanhar isso, pois por mais que ele tenha essa dificuldade de locomoção, ele não deixou de fazer nada à medida que foram surgindo obstáculos”.

O gestor C3 enfatiza que cada docente tem sua individualidade e que suas competências são superiores a qualquer deficiência: “[...] o mundo não se resume à deficiência, pelo contrário, as pessoas ganham outras competências e as habilidades vão se desenvolvendo. Nós precisamos acolher os docentes da melhor maneira possível no quadro funcional e, muitas vezes, não são somente os docentes com deficiência, mas diversas pessoas

apresentam problemas psicológicos, como a depressão. Ainda há muito preconceito e isso também está no programa de relacionamento, que cada um tem as suas características individuais”.

C4 possui a mesma visão de C3 quanto à individualidade do docente: “Todos serão tratados da mesma forma, com as suas especificidades. Claro, uns demandam um pouco mais. A gente não sabe muito bem como é que isso acontece. Por exemplo, numa sala de aula, como é que eles fazem isso? Mas aqui, para nós, cada um tem a sua história de vida independente de como é sua deficiência. Então, pensamos de que forma auxiliar isso? Dentro dessa história dele e da história dele com a universidade, muitos pensam que é fácil resolver alguém para trabalhar no setor administrativo que tenha algum tipo de deficiência e não um docente; eu acho um atraso, uma visão diferente do mundo da deficiência”.

O coordenador C5 possui a mesma percepção dos demais coordenadores e enfatiza sobre o protagonismo docente e as oportunidades que a IES pode ofertar diante da história de vida dos docentes: “Os docentes são reconhecidos, isto é muito legal e emana energia para as outras áreas, ou seja, é surdo, só tem essa deficiência e é um professor com as competências didáticas da aula. Por isso que a gente trabalha com as competências de cada um e com o estilo, personalidade, porque senão a gente unifica e a gente não inclui”.

C5 também destaca sobre a escassez de docentes com deficiência atuando em relação às outras profissões: “Admissão por admissão qualquer empresa faz, mas colocar para dar aula tem uma questão de cuidar e estar sempre disponível. A gente fala muito do técnico administrativo, mas o docente com deficiência não, até porque para se qualificar ele tem que ter oportunidade, que, muitas vezes, o mercado não dá para ele, não abre as portas, por isso sua tese é tão importante”.

A percepção da gestão quanto aos docentes viabiliza a reflexão sobre a relação com o outro, o olhar para o outro. Considerando sobre a empatia, ao analisar a relação do indivíduo com o outro, Gadamer (1997) cita Kant exaltando que não se deve jamais usar o outro como meio, mas sim identificá-lo como fim em si, como um ser único no mundo. A hermenêutica, enquanto ética, possui o pressuposto de se colocar no lugar do outro, detectando o tu, reconhecendo a sua posição em função de seus interesses, ao tratarmos do movimento dialético. A arte de conhecer o tu, antes de conhecer a si com profundidade, pois já há esta existência do outro em seu horizonte.

Gadamer (2006) evidencia a relação recíproca, na qual o cuidado estreita a relação entre o eu e o tu com o vínculo moral. Diferente de uma relação que seja conveniente somente para um dos lados, sem escuta, sem trocas, que se configura como antiética e anti-

hermenêutica, com o rompimento do vínculo moral de uma estrutura relacional. Ao ponderarmos o que Gadamer chama de vínculo moral, em uma relação de reciprocidade, no que se refere a entender o outro, é observar como o outro se sente, ouvir, respeitar e dialogar com clareza. Conecta o vínculo e a estreiteza dos indivíduos com ética e comprometimento na relação de empatia, como constatamos.

Quando os gestores percebem os docentes e consideram os mesmos em sua unicidade, suas histórias de vida e sua individualidade, a empatia e o cuidado podem ser ressaltados. Os gestores revelam suas percepções quanto à individualidade e às competências dos docentes. Conectando a empatia quanto a uma estrutura relacional, conceituada por Gadamer, esse autor considera a individualidade do ser humano a partir da tradição. Considera o indivíduo em sua própria consciência da história efetual, conhecendo e reconhecendo a partir da tradição de ser quem se é.

A tradição de ser quem se é, é atravessada pela compreensão de conhecer o outro, não se reduz a interpretar ou decifrar, como refere Gadamer (2008) em seu livro *Verdade e Método* sobre consciência histórica: “[...] a interiorização (Innesein) das “vivências”, não pôde construir a ponte para as realidades históricas, porque as grandes realidades históricas, sociedade e Estado, determinam de antemão toda “vivência”. A auto-reflexão e a autobiografiapontos de partida de Dilthey não são fatos primários e não bastam como base para o problema hermenêutico, porque por elas a história é reprivatizada. “Na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela” (p. 367).

A partir da consciência histórica e da tradição do ser, Gadamer (2008) aprofunda esta essência ao apontar sobre a abertura pela consciência hermenêutica no processo de conhecer a individualidade e as competências dos docentes, que extrapola a determinação metodológica e cartesiana, fugindo do dogmatismo das certezas impostas. A autorreflexão dos gestores ao reconhecer o docente com deficiência perpassa o caminho histórico e suas próprias vivências: “A autorreflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. Por isso os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser” (p. 368).

Rohden (2020), manifesta com sensibilidade e propriedade seu ponto de vista, que se encaixa no contexto de nossa discussão quanto ao reconhecer o indivíduo em suas individualidades, com empatia e como um ser único e dotado de competências independentemente de suas características, onde o cuidar do outro significa abrir-se, acolher, deixar-se interpelar para reconhecê-lo e tratá-lo como fim em si mesmo. Dito positivamente, segundo a regra de ouro da moral, cuidar do outro significa tratá-lo, em certo sentido, como

gostaria de ser tratado, com o conceito de hermenêutica enquanto ética do cuidado. Sua efetivação alarga o conhecimento e a percepção de mundo e amplia a sensibilidade, mas, fundamentalmente, porque instiga o eu a refletir sobre seu modo de agir.

O cuidado do outro implica e reverte em cuidado de si mesmo, pois, ao ouvir atentamente o outro, o 'eu' deixa a fala dele agir não apenas sobre seu modo de pensar, mas também sobre sua forma de agir. Enfim, a reverberação ética da relação entre o eu e tu não ocorre apenas quando a fala vem corroborar o que pensam e como agem, mas quando a fala se contrapõe, questiona e até sugere retificações na forma de pensar e de agir de ambos. Em outras palavras, cuidar do outro significa acolher o que se quer ver e ouvir, mas inclusive aquilo que não se quer ver nem ouvir (Rohden, 2020).

Os gestores ainda percebem os docentes em suas falas como seres dotados de subjetividades e características próprias, destacados por Gadamer como únicos. Os gestores expressam que enxergam os docentes além de suas deficiências, em suas competências e individualidades, fato a ser apontado já que a pessoa com deficiência teve em seu marco histórico o preconceito em diversas esferas de vida. Considerando o conceito de tradição para Gadamer, é fundamental entendermos a consciência histórica efetual para exercermos uma consciência hermenêutica que consiga compreender no sentido amplo, como Gadamer descreve de consciência histórica de cada indivíduo.

Rohden (2020) interpreta o cuidado em Gadamer de uma forma minuciosa e poética da relação de empatia e de reconhecer o indivíduo. Podemos ponderar, a partir dos autores, que o cuidado e a percepção do outro é um vínculo primordial no ser humano ao considerarmos todos os fatores históricos e subjetivos aqui relacionados e atinentes à gestão e aos docentes. A empatia e a consideração das competências individuais, configuram o cuidado com o docente que deve ser relevado e discutido.

Conclusão

O presente capítulo teve como objetivo revelar a projeção e a existência da empatia na gestão universitária com os docentes com deficiência nas instituições comunitárias do Sul do Brasil. As entrevistas possibilitaram perceber que os gestores demonstraram e evidenciaram em seus relatos terem empatia e cuidado com os docentes e este fato gera um impacto muito positivo na relação de ambos dentro das universidades, bem como na convivência e no amparo diante da empatia.

A hermenêutica interpreta como vínculo moral, uma relação de reciprocidade, onde existe a busca por entender o outro, observar como o outro se sente, ouvir, respeitar e dialogar. Por isso o impacto da empatia é enorme para o cotidiano dos docentes ao receber o cuidado, bem como o estreitamento do vínculo de respeito às histórias de vida é um ato ético e humano.

Foi possível constatar que poucas universidades pertencentes ao Comung participaram da pesquisa, o que possibilita a reflexão, sobre o quanto as instituições precisam se conectar à pesquisa e extensão, pois somente assim estarão auxiliando a sociedade, bem como as próprias universidades.

É fundamental também ressaltar sobre a relevância social e acadêmica da temática tratada nesta pesquisa e a real necessidade das universidades estarem abertas e aptas para dialogar e atuar a favor da inclusão. A temática deve ser expandida, já que a gestão é vinculada à humanidade, subjetividades e deve ser preocupada com o cuidado e a empatia, além das questões administrativas, burocráticas e financeiras. Além do mais, é uma gestão engajada em atuar com propósito, com integridade e principalmente impactando positivamente em todo âmbito acadêmico.

Este capítulo possui o propósito de abrir espaço diante de reflexões e diálogos para futuros estudos, já que pesquisar e vivenciar histórias de vida elucidam subjetividades essenciais para a sociedade atual, e também para demonstrar a potência que a gestão universitária pode ter em transformar a sociedade.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS (ABRUC). **Quem somos**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 4 nov. 2025.

ALVES-MAZZOTTI, M. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2000.

AMORIM, F. B.; TOMAÉL, M. I. **Gestão da informação e gestão do conhecimento na prática organizacional: análise de estudos de casos**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 9, n. 1, p. 1–22, 2011.

ARAÚJO, L. R. S.; OLIVEIRA, T. C. A. **Reformas e ação afirmativa no ensino superior**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.57.pdf. Acesso em: 4 nov. 2025.

BAYNAGHI, A. et al. **Towards an orientation of higher education in the post Rio+20 process: How is the game changing?** *Futures*, v. 63, p. 49–67, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.004>.

COLOMBO, S. S. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2014.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. v. 2. Trad. F. P. Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H. G. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. E. P. Giachini. Petrópolis: Vozes, 2008.

GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva**. Trad. M. A. Casanova. Petrópolis: Vozes, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: estatísticas e indicadores 2023**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/estatisticas_do_censo_da_educacao_superior_2023. Acesso em: 4 nov. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, C. H. **Apontamentos sobre o contexto do ensino superior**. *Revista Educação Brasileira*, v. 28, p. 13–29, 2006.

OJEDA, J. A. **La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2013. Disponível em: <https://docta.ucm.es/entities/publication/ae3b2ce3-a378-48f2-af62-62e609f2dd39>. Acesso em: 4 nov. 2025.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. *Revista de Saúde Pública*, v. 29, n. 4, p. 318–325, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>.

ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem**. São Leopoldo: Unisinos, 2020.

ROSSATO, R. **Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes**. *A universidade como lugar de formação*, v. 2, p. 20–39, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios.** Educar em Revista, n. 31, p. 73–89, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n31/n31a06.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. **Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 93, n. 235, p. 667–697, 2012.

WARBURTON, S. **Second Life in higher education: assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching.** British Journal of Educational Technology, v. 40, n. 3, p. 414–426, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00952.x>

DAS PALAVRAS À AÇÃO: DIÁLOGOS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO GENERIFICADA POSSÍVEL

Sueli Junges⁷⁶
Eliane Cadoná⁷⁷

Eixo Temático: Direito Educativo e Categorias Sociais (Gênero, Raça, Etnia, Classe Social)

Resumo

O presente trabalho pretende apresentar e discutir a trajetória brasileira na conquista dos direitos referentes à Educação Infantil que é marcada por avanços significativos e desafios persistentes. A metodologia se baseia em analisar os passos dessa caminhada, desde a elaboração da Constituição Federal de 1988 até a recente Base Nacional Comum Curricular de 2017 que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. O Brasil tem trabalhado para garantir o acesso e a qualidade no ensino infantil, no entanto, a realidade nas salas de aula revela um cenário dualista, onde as desigualdades socioeconômicas e regionais ainda se fazem presentes. Dessa forma, o artigo busca relacionar com os estudos de gênero na formação da subjetivação e a generificação da criança e os caminhos possíveis para uma educação pautada na igualdade de gênero. A formação continuada de professores e a sensibilização da comunidade escolar para questões de gênero são caminhos essenciais para transformar a realidade nas salas de aula. Assim, garantir uma educação infantil que respeite e promova a equidade de gênero é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Subjetividade. Equidade.

DE LAS PALABRAS PARA LA ACCIÓN: DIÁLOGOS PARA UNA POSIBLE EDUCACIÓN INFANTIL TEMPRANA SIN DISTINCIÓN DE GENERO.

Resumen

El presente trabajo pretende presentar y discutir la trayectoria brasilera en la consecución de los derechos referentes a la educación infantil que es marcada por avances significativos y desafíos persistentes. La metodología se basa en analizar los pasos de ese camino desde la elaboración de la constitución federal de 1988 hasta la reciente Base Nacional común curricular de 2017 que establece a la Educación infantil como primera etapa de la educación básica. Brasil ha estado trabajando para garantizar el acceso y la calidad de enseñanza infantil, en tanto la realidad de las salas de aula revelan un escenario dualista, donde las desigualdades socioeconómicas y regionales aun se hacen presentes. De esa forma el artículo busca relacionar con los estudios de género en la formación de la subjetivación y la generificación del niño (a) y los caminos posibles para una educación pautada en la igualdad de género. La formación continua de profesores y la sensibilización de la comunidad escolar para preguntas de género son caminos esenciales para transformar la realidad en las salas de aula. Así

⁷⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: sueli.junges@hotmail.com

⁷⁷ Pós-Doutora em Educação (UFRGS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: eliane@uri.edu.br

garantizar una educación infantil que respete y promueva la equidad de género es un paso crucial para la construcción de una sociedad mas justa e inclusiva.

Palabras Clave: Educación Infantil. Género. Subjetividad. Equidad.

Introdução

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por contradições e desafios que ainda persistem na efetivação dos direitos das crianças pequenas. A infância foi, por muito tempo, compreendida sob uma perspectiva assistencialista e excludente. Somente com o fortalecimento das políticas públicas e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é que se inicia um movimento de valorização dessa etapa da educação básica, culminando na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Nas últimas décadas, documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Nacional de Educação (2014–2024) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) reforçaram a centralidade da Educação Infantil no processo de formação humana. Contudo, o distanciamento entre os avanços legais e a prática cotidiana revela uma realidade ainda permeada por desigualdades estruturais, precarização e práticas pedagógicas que, muitas vezes, reforçam estereótipos de gênero.

A reflexão proposta neste artigo emerge, portanto, da necessidade de pensar uma Educação Infantil que vá além do cumprimento formal das leis e diretrizes, e que se constitua como espaço efetivo de equidade e respeito à diversidade. O estudo busca analisar a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil e discutir como as concepções de gênero atravessam as práticas educativas, influenciando a formação da subjetividade das crianças.

Assim, propõe-se refletir sobre a urgência de transformar os discursos em práticas concretas, reafirmando o papel ético e político da Educação Infantil na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

A Trajetória Histórica da Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil, embora relativamente recente, é marcada por avanços significativos, ainda que permeados por disputas políticas e sociais sobre o papel da criança na sociedade. Desde a colonização, as práticas de cuidado e ensino nos primeiros anos de vida estiveram mais associadas ao assistencialismo do que à concepção de educação como um direito social das crianças.

Foi apenas no século XX, com o avanço de debates pedagógicos e das lutas por direitos sociais, que a infância passou a ser concebida como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, e, portanto, merecedora de atenção, cuidado e educação especializada. Contudo, essa transformação no discurso nem sempre se refletiu de forma concreta nas políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988 representa um divisor de águas nesse processo. Pela primeira vez na história do país, a educação infantil foi reconhecida como um direito da criança e dever do Estado e da família, e incorporada como parte da educação básica. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, isso consolidou-se ao definir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade. A LDB também distinguiu os dois tipos de instituições dessa etapa como sendo: as creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos, e as pré-escolas, que atendem dos 4 a 5 anos.

Outro marco fundamental foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que ampliou a perspectiva da infância e a necessidade de proteção integral. Também prevê o acesso à educação como um dos pilares do desenvolvimento infantojuvenil. O ECA reforça a responsabilidade do poder público em assegurar, com prioridade, os direitos à vida, saúde, educação, lazer e convivência familiar e comunitária da criança e do adolescente.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que surgiu em 1962, tinha como objetivo planejar a educação nacional a longo prazo através de metas e estratégias de duração decenal. Porém, foi somente a partir do Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010, e posteriormente o PNE 2014 a 2024, que foi prorrogado e segue em vigência até 31 de dezembro deste ano, que a Educação Infantil recebeu maior atenção. Foram estabelecidas metas claras para a ampliação do acesso e da qualidade da educação infantil, como a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação da oferta de creches.

Com o reconhecimento da importância dessa etapa tão importante da educação básica, em 2009, ocorreu a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos de idade. Essa mudança legislativa ampliou a responsabilidade do Estado sobre a garantia do acesso à pré-escola.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representou um passo importante ao definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 0 a 5 anos, organizando as experiências educativas em campos de experiência e

priorizando uma abordagem que valoriza o brincar, a escuta, a participação e a interação.

Apesar dos avanços normativos, a concretização desses direitos ainda encontra sérios desafios, como desigualdade no acesso, infraestrutura precária, carências na formação continuada dos educadores e práticas pedagógicas que nem sempre respeitam a diversidade e os direitos das crianças. Desse modo, compreender essa trajetória histórica é fundamental para reconhecer tanto as conquistas como as lacunas que ainda persistem na Educação Infantil brasileira.

A Educação Infantil na BNCC: Concepções, práticas e desafios

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 representou um marco importante para a consolidação da Educação Infantil como etapa essencial da educação básica. Pela primeira vez, um documento normativo nacional definiu, de maneira estruturada, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, orientando o currículo com base em princípios pedagógicos que reconhecem a criança como sujeito ativo, consciente e protagonista de seu processo de construção de aprendizagem.

O documento estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos fundamentam as práticas pedagógicas e reforçam a necessidade de um ambiente educativo que valorize a escuta sensível, a afetividade e o respeito às diversidades. Também defende que a prática educativa e as propostas de ação e intervenção planejadas pelos educadores devem seguir dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. Com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de experiências, relações sociais e atividade lúdicas.

Além disso, a BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos visam promover a aprendizagem por meio de experiências significativas, respeitando os contextos socioculturais das crianças e o caráter lúdico e investigativo pelo qual as crianças constroem o conhecimento na infância.

Contudo, a implementação da BNCC enfrenta desafios significativos. Embora o documento proponha uma concepção inovadora e humanizadora da infância, nem sempre ela se ocorre de maneira efetiva nas práticas cotidianas das instituições escolares. Muitos profissionais da Educação Infantil ainda carecem de formação continuada adequada para compreender e aplicar os fundamentos da BNCC de forma crítica e criativa. Além disso, a

falta de recursos, de infraestrutura e apoio pedagógico dificulta a efetivação de propostas pedagógicas integradas aos direitos de aprendizagem estabelecidos pelo documento.

Outro ponto sensível refere-se à pressão por resultados quantificáveis, que pode levar a utilização de práticas vistas como escolarizantes. Descaracterizando a Educação Infantil como um período de explorações e descobertas de si, do outro e do mundo, onde muitas escolas acabam por reproduzir práticas de ensino tradicionais, centradas na alfabetização precoce e em atividades repetitivas. Tornando a etapa da Educação Infantil uma preparação para a Escola. A BNCC vem para romper com visões tradicionalmente escolarizantes da infância, que pautavam o trabalho pedagógico na antecipação de conteúdos do ensino fundamental, e propõe uma abordagem centrada no desenvolvimento integral da criança, considerando suas múltiplas linguagens, saberes e formas de expressão. Essa perspectiva está alinhada com os estudos contemporâneos sobre infância, que defendem o direito ao brincar, a escuta e a participação como elementos centrais da experiência educativa (MEC, 2017).

É importante destacar também que a BNCC propõe uma Educação Infantil que valorize a diversidade e o respeito às diferenças, o que inclui aspectos étnico-raciais, culturais, regionais, socioeconômicos e de gênero. No entanto, a incorporação desses princípios depende diretamente do comprometimento das redes de ensino e da valorização dos profissionais que atuam com a infância. Como ressalta Barbosa (2010), “o currículo da educação infantil deve emergir das relações que as crianças estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmas, em experiências vividas e não apenas planejadas”.

A BNCC aponta parâmetros importantes para transformar a Educação Infantil em um espaço de cidadania, escuta e acolhimento. No entanto, sua efetivação ainda depende da superação de desafios históricos da educação brasileira, como as desigualdades regionais, a formação docente e a compreensão da infância como espaço de direitos, e não apenas de preparação para etapas futuras da escolarização.

Apesar dos avanços legislativos e normativos no campo da Educação Infantil brasileira, a realidade nos espaços escolares ainda revela um cenário profundamente marcado por desigualdades. Essas disparidades influenciam diretamente o acesso, a permanência e, sobretudo, a qualidade das experiências vividas pelas nossas crianças nos primeiros anos de vida.

As diferenças começam com o acesso às creches e à pré-escola. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o atendimento educacional de crianças de 0 a 3

anos é significativamente menor do que o da faixa etária de 4 a 5 anos. Isso pode ser compreendido devido à obrigatoriedade legal da matrícula a partir dos 4 anos de idade. A meta 1 do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 propõe ampliar a oferta de educação infantil em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos. No entanto, os dados apontam que o Brasil ainda não conseguiu alcançar essa meta, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde os indicadores de pobreza são mais acentuados.

Além do acesso limitado, há uma grande disparidade na qualidade das instituições de ensino. As escolas localizadas em áreas urbanas tendem a oferecer melhor infraestrutura, maior número de profissionais qualificados e acesso a materiais pedagógicos diversificados. Por outro lado, instituições situadas em periferias ou em áreas rurais frequentemente enfrentam condições precárias, com falta de espaços adequados, ausência de materiais didáticos, livros e brinquedos. A essas desigualdades ainda se somam as diferenças de classe, raça e gênero, que se entrelaçam e impactam diretamente na experiência escolar da infância de nossas crianças.

Segundo Kramer (2006), a Educação Infantil brasileira historicamente oscilou entre duas perspectivas: uma voltada ao cuidado e assistencialismo das crianças pobres e outra que, mais recentemente, busca afirmar a infância como um tempo de direitos. No entanto, o legado da primeira ainda se faz presente em muitas práticas e instituições, especialmente naquelas voltadas à população mais vulnerável, o que reforça o ciclo de exclusão social desde os primeiros anos de vida.

É latente a busca por alternativas que visem a superação dessas desigualdades, e para isso, é essencial que haja articulação entre União, estados e municípios, com financiamento adequado e políticas públicas que reconheçam a importância e a complexidade da educação infantil. Além disso, é necessário um olhar intersetorial, que envolva saúde, assistência social e cultura, reconhecendo a criança como sujeito de múltiplos direitos e a escola como espaço de cuidado, proteção e aprendizagem.

A busca pela redução das desigualdades exige também um compromisso com o reconhecimento da diversidade presente nas infâncias brasileiras. Como destaca Rosemberg (2013), é preciso garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem, raça, condição econômica ou localização geográfica, tenham acesso a uma educação infantil pública, gratuita, laica, e de qualidade.

Estereótipos de Gênero na Educação Infantil

A Educação Infantil, embora marcada por discursos de acolhimento, cuidado e valorização da diversidade, muitas vezes reproduz normas e estereótipos de gênero que moldam a subjetividade das crianças desde muito cedo. Os brinquedos, cores, histórias, linguagens e atitudes direcionadas a meninos e meninas são frequentemente atravessadas por expectativas normativas sobre o que é ser menino ou menina e seu papel na sociedade.

Os estudos de gênero, numa perspectiva pós-estruturalista, contribuem de forma decisiva para problematizar tais normatividades. Butler (2003), propõe a ideia de que gênero não é algo fixo ou natural, mas uma construção social performativa. Para a autora, o gênero é o resultado de repetidas práticas sociais que, ao serem reiteradas, produzem a ilusão de um núcleo identitário estável. Ou seja, meninos e meninas “tornam-se” homens e mulheres por meio das práticas discursivas e sociais que os formam e conformam.

Essa perspectiva é essencial para pensar a infância, pois permite compreender que as crianças não nascem com papéis de gênero definidos, mas são generificadas ao longo de sua experiência social, inclusive na escola desde a Educação Infantil que, ao organizar atividades, oferecer brinquedos ou reagir diferentemente a comportamentos considerados "de menino" ou "de menina", atua como um dos principais agentes dessa construção.

Conforme Scott (1995), o gênero deve ser entendido como uma categoria de análise histórica, uma vez que estrutura relações de poder, organização social e produção de sentidos. Ao aplicar essa concepção à educação infantil, torna-se possível investigar como os discursos pedagógicos contribuem para reproduzir desigualdades simbólicas, que impactam diretamente nas oportunidades, comportamentos e trajetórias futuras das crianças.

No contexto brasileiro, Louro (1997) traz contribuições fundamentais ao refletir sobre os modos como as escolas ensinam as crianças a serem meninas e meninos, mesmo sem o uso explícito dessas palavras. Segundo a autora, a escola é um espaço de formação de identidades, e é também um lugar onde se produzem normas de corpo, comportamento, sexualidade e afetividade. Para Louro, a Educação Infantil deve ser atravessada por uma prática pedagógica que reconheça a pluralidade das experiências de gênero e que combata a naturalização de padrões hegemônicos que foram histórico e socialmente construídos.

Toda prática educativa pode ser considerada também política, pois implica na produção de sentidos sobre o mundo e sobre quem as crianças podem ou não ser. Quando o educador ou educadora se dirige a um menino com expectativa de força, liderança ou independência, e a uma menina com expectativa de delicadeza, e cuidado, está reforçando discursos de gênero

normativos, mesmo que, por vezes, de maneira inconsciente.

Portanto, reconhecer e desconstruir os estereótipos de gênero presentes na Educação Infantil é fundamental para garantir um ambiente educativo que respeite a singularidade e a multiplicidade das infâncias. É preciso compreender como as práticas escolares influenciam na formação da subjetividade das crianças, e a importância de práticas pedagógicas intencionais que rompam com os binarismos e com as normatividades generificadas que limitam o desenvolvimento pleno das crianças.

Caminhos para uma Educação Infantil com Equidade de Gênero

Garantir uma Educação Infantil que respeite e promova a equidade de gênero exige uma reflexão profunda sobre as estruturas simbólicas e sociais que permeiam as práticas educativas, bem como um compromisso ético e político com a transformação dessas práticas. A perspectiva teórica dos estudos de gênero, aliada ao compromisso de uma educação de qualidade e equidade oferece um conjunto de fundamentos essenciais para orientar essa transformação.

Louro (2022) destaca que a formação continuada de educadores é um dos pilares para a construção de ambientes escolares que desconstruam os estereótipos de gênero e promovam a diversidade. Segundo a autora, a sensibilização para as questões de gênero não deve ser encarada como um conteúdo isolado, mas como uma dimensão transversal da formação docente, que envolva o reconhecimento das próprias normatividades e preconceitos muitas vezes internalizados pelos profissionais da educação.

O educador Paulo Freire, enfatiza a necessidade de uma prática educativa que promova a consciência crítica das crianças, dos educadores e da comunidade escolar. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade e de construção de sujeitos críticos capazes de intervir na realidade. Nesta perspectiva, na Educação Infantil, essa concepção implica oferecer espaços onde as crianças possam questionar e experimentar as múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo, rompendo com as limitações impostas pelos papéis tradicionais de gênero.

No âmbito curricular, a BNCC (2017) aponta para a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças, incluindo as de gênero, e que possibilitem a construção de identidades plurais. No entanto, como ressalta Butler (2003), a mera declaração de princípios não basta: é preciso que as instituições e os profissionais se comprometam com a desnaturalização das normas de gênero, por meio de uma postura

reflexiva e de intervenções pedagógicas que promovam a desconstrução dos binarismos e das hierarquias heteronormativas.

Além da formação docente e das práticas em sala, a participação da comunidade escolar, que inclui famílias e gestores, é fundamental para construir uma cultura de equidade de gênero. Conforme Louro (1997), as concepções de gênero são construídas e reforçadas não apenas na escola, mas em todo o âmbito social que a criança está inserida. Assim, o diálogo aberto e a sensibilização dos discursos sociais são essenciais para enfrentar os preconceitos e ampliar as possibilidades de uma convivência respeitosa e inclusiva.

A promoção da equidade de gênero está vinculada a uma perspectiva mais ampla de direitos humanos e justiça social e a Educação Infantil é, portanto, um espaço privilegiado para a formação de uma subjetividade crítica e plural, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade futura mais democrática e igualitária.

Conclusão

Ao percorrer a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil e suas relações com as questões de gênero, percebe-se que, embora os marcos legais e normativos representem conquistas inegáveis, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda depende de um compromisso coletivo com a transformação das práticas. A permanência de desigualdades sociais, regionais e de gênero revela que o caminho entre o reconhecimento do direito e sua concretização cotidiana ainda é longo.

As discussões apresentadas evidenciam que a Educação Infantil é um espaço privilegiado de formação da subjetividade e de construção de identidades. Por isso, é necessário repensar as práticas pedagógicas que, muitas vezes de modo inconsciente, reforçam estereótipos e limitam as possibilidades de ser e de agir das crianças. Promover uma educação não generificada significa reconhecer o brincar, a escuta e a participação como experiências formadoras e libertadoras, capazes de romper com os binarismos e com as hierarquias que perpetuam a desigualdade.

A construção de uma Educação Infantil pautada na equidade de gênero exige a formação continuada de educadores, o diálogo com as famílias e a valorização das múltiplas infâncias. Requer, sobretudo, a coragem de renovar olhares, questionar práticas e transformar a escola em um território de reconhecimento e acolhimento da diferença.

Mais do que um ideal, a busca por uma Educação Infantil não generificada é uma necessidade ética e política. É o passo que transforma as palavras em ação e que afirma o

direito de todas as crianças a viverem plenamente suas infâncias, livres, curiosas e inteiras em suas potências de ser.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Currículo na educação infantil: o que é necessário para uma prática pedagógica de qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros na formação de educadores infantis**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 119–137.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera os arts. 6º, 208, 211 e 214 da Constituição Federal, para ampliar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 4 a 17 anos de idade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 08 jul. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Diversidade na educação infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Subsídios para a construção de uma política de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. p. 135–150. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jul. 2025.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2205>. Acesso em: 06 jul. 2025.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITO EDUCATIVO: APROXIMAÇÕES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Vanessa Dal Canton⁷⁸
Luci Mary Duso Pacheco⁷⁹
Fernando González Alonso⁸⁰

Eixo Temático: Direito Educativo e Categorias Sociais (Gênero, Raça, Etnia, Classe Social)

Resumo

Este ensaio analisa as aproximações entre educação do campo e direito educativo na perspectiva de uma educação voltada ao exercício da cidadania. Objetiva identificar como a constitucionalização de direitos educacionais e as políticas públicas específicas para o meio rural contribuem para a formação cidadã dos sujeitos do campo. Adota procedimento qualitativo de natureza bibliográfica e interpretativa, baseado na revisão crítica da produção teórica e normativa sobre educação do campo, direito educativo, políticas públicas e formação para a cidadania. Como resultados, demonstra-se que a consolidação jurídica da Educação do Campo resulta de mobilizações sociais que convertem reivindicações em direitos positivos, mas que sua efetividade depende da materialização por políticas públicas, financiamento, formação docente e participação comunitária. Evidencia-se ainda que práticas pedagógicas contextualizadas e estratégias comunicativas docentes fortalecem o acesso, a permanência e a apropriação crítica do saber pelos sujeitos rurais. Conclui-se que a interseção entre direito educativo e educação do campo potencializa uma cidadania substantiva quando acompanhada de ação política, gestão democrática e reconhecimento das especificidades culturais e territoriais, apontando a necessidade de políticas duradouras e de instrumentos que articulem norma e realidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Direito Educativo. Cidadania.

EDUCACIÓN RURAL Y DERECHO EDUCATIVO: ENFOQUES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

Resumen

Este ensayo analiza las conexiones entre la educación rural y el derecho educativo desde la perspectiva de una educación orientada al ejercicio de la ciudadanía. Su objetivo es identificar cómo la constitucionalización de los derechos educativos y las políticas públicas específicas para las zonas rurales contribuyen a la formación cívica de sus habitantes. Adopta un enfoque

⁷⁸ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista Capes Modalidade 1. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com

⁷⁹ Doutora em Educação (UNISINOS). Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

⁸⁰ Doutor em Educação (USAL). Professor na Facultad de Educación da Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA España). E-mail: fgonzalezal@upsa.es

cualitativo, bibliográfico e interpretativo, basado en una revisión crítica de la producción teórica y normativa sobre educación rural, derecho educativo, políticas públicas y educación para la ciudadanía. Los resultados demuestran que la consolidación legal de la educación rural surge de movilizaciones sociales que transforman demandas en derechos positivos, pero que su efectividad depende de su materialización a través de políticas públicas, financiación, formación docente y participación comunitaria. Asimismo, muestra que las prácticas pedagógicas contextualizadas y las estrategias de enseñanza comunicativas fortalecen el acceso, la retención y la apropiación crítica del conocimiento por parte de los habitantes rurales. Se concluye que la intersección entre el derecho educativo y la educación rural potencia la ciudadanía sustantiva cuando se acompaña de acción política, gestión democrática y reconocimiento de las especificidades culturales y territoriales, lo que subraya la necesidad de políticas e instrumentos duraderos que vinculen las normas con la realidad.

Palabras Clave: Educación Rural. Derecho Educativo. Ciudadanía.

Introdução

A educação do campo vem se constituindo como uma categoria de análise desde o final da década de 1990, quando, protagonizada pelos movimentos sociais surge como uma bandeira de luta destes grupos face às desigualdades vivenciadas no campo, especialmente em busca de uma educação coerente com os princípios da luta pelo acesso à terra. A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, na Luziânia/Goiás, inaugurou o termo “educação básica do campo” que a partir daí, foi sendo lapidado conforme os objetivos dos seus agentes protagonistas, chegando-se à denominação de “educação do campo” em 2002, sendo este, reafirmado na II Conferência, em 2004.

Historicamente, os registros da oferta de educação rural são do final do século XIX, início do século XX, com o principal objetivo de conter o êxodo rural por meio de propostas para ‘fixar o homem/mulher no campo’ e ‘adaptar o indivíduo ao meio’ (Santos, 2018). A educação rural, configurou-se em um mecanismo de inculcação de valores e saberes distanciados da realidade e, muitas vezes, de incorporação desqualificada ao mundo do trabalho urbano, não agregando valor, tampouco melhorias às formas de trabalho e de cultura das comunidades rurais. O ‘ruralismo pedagógico’, como ficou conhecido este período, orientou as ações educativas formais e não formais dirigidas ao espaço rural (Pacheco, 2010).

Assim, a busca pela educação do campo simboliza a busca por uma educação contextualizada pela realidade dos sujeitos do campo e que responda aos seus anseios. Por isso, ela vai além da oferta de infraestrutura ou conteúdos adaptados, implica na construção de saberes que dialoguem com os modos de vida e os projetos coletivos dessas populações. Ao reconhecer as especificidades culturais, territoriais e econômicas das comunidades, esse

conceito desafia práticas pedagógicas hegemônicas, propondo uma escola contextualizada e sensível às dinâmicas locais.

Nesse contexto, insere-se a discussão sobre o direito educativo, entendido aqui como uma questão emergente. Objeto de estudo em diferentes lugares, compondo uma Rede Internacional de Investigação, pretende promover, de forma crítica, problematizações acerca do direito educativo, com fins de articular suas perspectivas às desigualdades sociais apresentadas, lançando possibilidades de transformações e (re)invenções para a promoção de cidadania e qualidade de vida.

Sendo assim, é importante pensar sob a ótica do direito educativo, uma vez que ele está diretamente ligado a ideia de efetivação, cumprimento e desenvolvimento das políticas educacionais. O direito educativo é visto como um fim para pensar a garantia da efetivação das políticas do que se prevê para a educação, como são feitas, quem fiscaliza, quem é responsabilizado pelo não cumprimento, etc. Assim, fundamenta-se na garantia constitucional de acesso, permanência e qualidade da educação para todos os sujeitos, entendida como prática emancipatória e formadora de cidadania. Ao abarcar dimensões legais, políticas e éticas, esse direito exige que o Estado e a sociedade assegurem condições efetivas de aprendizagem e participação democrática, respeitando as diversidades de cada contexto.

Considerando que a educação do campo está pautada por uma lógica de transformação da sociedade o que lhe confere princípios não só pedagógicos, mas também políticos e sociais, compreende-se que a formação prepara os sujeitos para uma convivência embasada na criticidade, na autonomia e no exercício da cidadania. A escola torna-se assim, um espaço de exercício de direitos e deveres, valorizando a construção de competências sociopolíticas.

Este ensaio propõe um olhar mais atento para as interseções entre a educação do campo eo direito educativo na perspectiva de uma educação para o exercício da cidadania. Seu objetivo é refletir sobre a educação do campo enquanto expressão de luta por uma proposta pedagógica diferenciada e compreender como suas aproximações com o direito educativo, na efetivação desse direito, contribuem para a formação em cidadania dos sujeitos do campo. Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo que se utiliza da literatura produzida acerca dos temas principais, educação do campo e direito educativo, para propor uma reflexão interpretativa e transdisciplinar dos campos estudados.

O direito educativo e a educação do campo

O direito educativo não é igual ao direito à educação. O direito à educação é um direito fundamental, previsto constitucionalmente, faz parte do direito educativo, ou seja, é um dos direitos preceituados pelo direito educativo. Assim, pode-se dizer que ele corresponde a um conjunto de direitos. Soria Verdera (2014) reitera que o direito educativo no sentido de à educação, é legitimado pelo acesso à escola, onde se produz a cidadania por meio das normas de convivência baseadas na cultura da paz.

Soria Verdera (2014, p. 13), afirma que “O Direito Educativo é a ciência mais antiga do mundo, pois nasceu e se desenvolveu junto à humanidade, com o surgimento da inter-relação do viver em comunidade (direito) e do educar dos pais aos seus filhos (educação)” (tradução literal). Nota-se que a ideia de direito educativo, a partir do autor, conversa intrinsecamente com a educação que ocorre desde os primeiros anos de vida de uma criança no seio familiar e depois, na relação em comunidade. Soria considera o direito educativo como uma ciência multidimensional que abrange as dimensões: antropológica, social, cultural, jurídica e educativa. Ainda, em seus escritos, o autor enfatiza a cultura da paz como um objetivo fundamental do direito educativo, uma vez que propicia uma formação cidadã aos envolvidos, baseada em uma formação de direitos humanos.

Dentre as várias tentativas de conceituar direito educativo, a partir da análise de Gigoski, Quinto e Pacheco (2020), são percebidos aspectos em comum nos conceitos dos autores (Varela, 2011; Di Dio, 2009; Peres, 2009; Lima, 2009; Joaquim, 2009), a partir dos quais, pode-se dizer que o direito educativo é um conjunto de normas e princípios que pretendem regular e orientar as diversas ações da educação, o que envolve as relações entre professores, diretores, alunos, funcionários, pais, comunidade escolar, poder público ou privado e o Estado. Em síntese, o conceito inclui três esferas: a família, a escola e a sociedade, imbuídas de um direito e de um dever que é a educação, amparadas pelas áreas do Direito e da Educação, embora, o conceito de direito educativo inclua a multidisciplinaridade. As autoras, Gigoski, Quinto e Pacheco (2020, p. 124), a partir da amplitude dos conceitos acerca do direito educativo ou educacional, escrevem que: “[...] o Direito Educativo ou Educacional é o conjunto de normas que preceitua e regula os ditames referentes à educação, inclusive sobre o direito à educação”.

Conforme a tese de doutorado “Redes Colaborativas e de pesquisa em direito educativo na pós-graduação stricto sensu: formadoras de capitais intelectuais?” de Quinto e Pacheco (2023), o conceito de Direito Educativo (DE) ainda se encontra em formação.

Refere-se a uma área do conhecimento que abrange diversas áreas do campo da educação, ainda considerado no Brasil como uma ciência nova e de caráter interdisciplinar. Possui como maior objetivo a sistematização de normas que envolvam a educação. Segundo as autoras, “Pode-se compreender que o DE pode ser uma solução e resposta fundamental no que se refere à carência formativa que grande parte dos seres humanos apresenta.” (Quinto, Pacheco, 2023, p. 55). Em resumo, o direito educativo representa a sistematização das normas que regem o direito à educação.

O Direito Educativo como ciência emergente, de acordo com Dal Canton, González Alonso e Pacheco (2024), pode ser compreendido como um campo científico em consolidação, que busca sistematizar as normas jurídicas que regem a educação e avaliar sua efetividade no âmbito das políticas públicas. Trata-se, portanto, de uma área interdisciplinar, situada entre o Direito e a Educação, voltada a compreender como os princípios constitucionais da igualdade, da dignidade e da justiça social se materializam nas práticas educacionais.

Essa nova perspectiva supera a visão puramente formal do direito, segundo a qual a existência de leis seria suficiente para garantir o acesso à educação. Ao contrário, o Direito Educativo enfatiza que a efetividade jurídica requer implementação material, isto é, políticas públicas, financiamento adequado, formação de professores, gestão democrática e controle social.

Quinto e Pacheco (2023) reforçam essa compreensão ao afirmar que o Direito Educativo se apresenta como ciência mediadora entre o texto legal e a prática social, entre a norma e a realidade, entre o direito e a educação. Assim, o desafio não é apenas produzir leis, mas assegurar que elas se tornem instrumentos de transformação concreta, especialmente em contextos de desigualdade estrutural, como o campo brasileiro.

Para além das definições do direito educativo que elucidam a ideia de sistematizar e/ou normatizar, cabe aqui destacar a importância que estas reflexões têm atribuído no campo educacional, haja vista, tenham a cultura de paz como pano de fundo das discussões. Em sendo o direito educativo parte integrante dos direitos sociais, a sua proteção por meio da educação deve ser uma bandeira de todos, especialmente dos órgãos e pessoas ligadas ao setor. A educação, em seu amplo sentido, é o ambiente propício para a implementação de ações educativas destinadas à legitimação do direito e de suas instituições, bem como para a sua difusão e proteção. Na escola deve se desenvolver o ensino do poder democrático e de seu direito.

Nesse sentido, a Educação do Campo constitui um exemplo paradigmático para o

Direito Educativo, pois demonstra que o reconhecimento jurídico dos direitos educacionais só se efetiva quando articulado à luta política e à participação popular. A trajetória do PRONERA, das Conferências e das Diretrizes Operacionais (2002 e 2008) revela exatamente esse movimento, da reivindicação social à positivação legal e à implementação prática.

O Parecer CNE/CEB n. 36/2001, que antecedeu a Resolução n. 1/2002, representa o momento de inflexão jurídica no reconhecimento da Educação do Campo. O documento propõe substituir a expressão “Educação Básica do Campo” por “Educação do Campo”, indicando que o direito à educação deveria abranger todas as etapas e modalidades de ensino, “da Educação Infantil à Universidade” (Brasil, 2001, s/p). Essa ampliação semântica e conceitual revela a consolidação da Educação do Campo como política de Estado e como direito coletivo.

No plano constitucional, a LDB/1996 foi o primeiro instrumento a reconhecer, ainda que de forma embrionária, as especificidades da vida rural e determina que “na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996, s/p). Entretanto, como observa Caldart (2009, p. 59), essa previsão “só ganha sentido pleno quando associada à luta dos sujeitos do campo e ao reconhecimento de sua identidade política e cultural”.

O PNE (2014-2024) reforça essa perspectiva, estabelecendo como metas e estratégias específicas a garantia de acesso e permanência dos povos do campo na educação básica e superior, a valorização dos saberes tradicionais e o fortalecimento das licenciaturas em Educação do Campo. O PNE reconhece explicitamente que a diversidade territorial é um princípio estruturante da política educacional brasileira, impondo ao Estado o dever de garantir equidade entre os diferentes contextos socioculturais.

Nesse sentido, o Direito Educativo oferece uma base teórica e normativa para compreender a Educação do Campo como expressão da cidadania substantiva. Dal Canton e Pacheco (2024, p. 384) afirmam que “a efetividade do direito à educação exige compreender a norma como processo e a política pública como espaço de disputa hegemônica”. Ou seja, as leis por si só não produzem justiça, é preciso ação política, controle social e resistência organizada.

A partir dessa leitura, a Educação do Campo pode ser entendida como luta por reconhecimento jurídico e social. Reconhecimento jurídico, porque conquistou espaço na legislação nacional, transformando-se em direito positivo; reconhecimento social, porque reafirma a dignidade e o protagonismo dos povos do campo, valorizando seus saberes e

modos de vida.

Essa dupla dimensão reflete o que Caldart (2012, p. 262) denomina de “tríade campo-educação-política pública”, um entrelaçamento permanente entre a experiência social, a formulação de políticas e a institucionalização do direito. Nessa tríade, o Estado não aparece como instância neutra, mas como campo de disputas, no qual projetos distintos de sociedade se confrontam.

Dal Canton e Pacheco (2024) reforçam essa ideia ao afirmar que as políticas públicas de educação são arenas de disputa hegemônica, nas quais se expressam as tensões entre a lógica do capital e os princípios da justiça social. A Educação do Campo, ao emergir dessas disputas, representa a vitória temporária de um projeto popular de sociedade, ainda que constantemente ameaçado por retrocessos políticos e orçamentários.

Portanto, compreender a Educação do Campo sob a ótica do Direito Educativo implica reconhecê-la como processo de constitucionalização de direitos, no qual a luta social precede e condiciona a elaboração das normas. O desafio contemporâneo está em assegurar a continuidade e a efetividade dessas políticas, especialmente diante das reformas educacionais e econômicas que tendem a recentralizar o poder e a reduzir a participação popular.

Assim, considerando que “a educação voltada para os direitos humanos ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola como deveria” (Fernandes e Paludeto, 2010, p.247) e reconhecendo a sua importância para a constituição da cultura da paz, preconizada pelo direito educativo, enfatiza-se a contribuição de uma formação que atente para o exercício dos direitos e deveres dentro do ambiente escolar, para assim, vislumbrar a prática democrática e de cidadania na sociedade. A educação é um direito em si mesmo e instrumento de acesso para outros direitos, por isso, a ênfase em sua defesa e exigência de todos os envolvidos pelas condições básicas para a sua implementação, realização e proteção.

Nessa linha, a educação do campo se aproxima da discussão trazendo elementos históricos da constituição do direito educativo no Brasil, apresentados por Gigoski, Quinto e Pacheco (2020). As autoras citam Joaquim (2009), ao mencionar a publicação de Di Dio (1982), “Contribuições à Sistematização do Direito Educacional”, quando, já no princípio, a preocupação era de contextualizar o direito educativo em uma discussão ampla de superação ou de proposição para construir um modelo político que atenuasse as desigualdades sociais, incluindo a disparidade entre escolas rurais e urbanas. Eis que o direito educativo e a educação do campo se aproximam desde as discussões iniciais acerca do tema no Brasil.

Na constituição histórica da educação do campo, destacam-se as lutas pela efetivação de direitos, entre os quais o acesso à terra e à educação adaptada às realidades locais. Esse

processo decorre do contexto nacional marcado por profundas desigualdades entre grupos sociais que, desde o período colonial, se formaram de maneira heterogênea. A pluralidade social e cultural do Brasil configura, por um lado, um obstáculo à implementação de políticas públicas adequadas às especificidades territoriais e, por outro, revela-se como um fenômeno que evidencia a riqueza das etnicidades presentes no país.

De acordo com Molina (2012), o conceito de direito está relacionado e não pode ser desvinculado do contexto das políticas públicas na história da educação do campo. A luta inicia pela reivindicação do direito à educação para os trabalhadores rurais. A II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, teve como tema central “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

Sendo assim, a efetivação de instrumentos legais para a educação do campo, contribui significativamente para a organização de ambientes educativos estruturados a fim de formar as pessoas de maneira mais qualificada. Como exemplo podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – nº 9394 de 1996) que inaugura, em seu artigo 28, a abertura para as adaptações necessárias no currículo e na organização geral da escola para respeitar as peculiaridades da vida rural. Além disso, a partir de 2014, acrescenta um parágrafo enaltecendo a participação da comunidade escolar na tomada de decisão para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, embora, a realidade do campo brasileiro, especialmente no sul, tem apresentado uma série de eventos de fechamento de escolas do campo, com alguns casos de sucesso pela participação da comunidade que interveio no processo.

A formação para a cidadania na escola do campo emerge como elemento chave para articular educação do campo e direito educativo. Algumas práticas podem ser citadas com este objetivo: o estímulo à gestão democrática e à participação em conselhos escolares; o desenvolvimento de projetos com pesquisa-ação que conectem os estudantes aos problemas de seus contextos familiares ou comunitários; a criação de espaços paradiscussão sobre questões ambientais, de gênero, aspectos culturais produzidos e/ou que interferem a vida no contexto rural. Tais práticas fortalecem a consciência crítica, promovem a autonomia e preparam os sujeitos para que exercitem a capacidade de reivindicar por melhorias, mudanças políticas públicas defendendo seus interesses coletivos com uma visão ampliada da sociedade.

Mais do que mencionar exemplos de práticas que integrem os dois conceitos principais deste ensaio, trata-se de compreender como a relação entre educação do campo e direito educativo está imbricada e pode ganhar ainda mais sentido. Considerando que a

organização da educação do campo parte do contexto de vida e de produção dos sujeitos, propõe-se uma aprendizagem significativa baseada na própria realidade. Portanto, pensar a educação do campo é pensar em reafirmar as identidades do campo, percebendo as diferenças entre todos os sujeitos que ali vivem, produzem e reproduzem meios de vida, material e imaterial. Reafirmar as identidades do campo requer possibilitar acesso à informação de qualidade e ao conhecimento que transforma, contribuindo na formação de pessoas com capacidade de escolha que saibam ler o seu contexto e possam projetar o contexto que idealizam.

Assim, o direito educativo, alicerçado na Constituição Federal de 1988, assegura o acesso à educação, mas vai além ao exigir qualidade, relevância e equidade. No campo, isso implica em fazer as adaptações necessárias para garantir permanência e aprendizado significativo, respeitando ritmos de trabalho, cultura e saberes locais, sem perder de vista os processos de conscientização, democratização e cidadania. Para isso, instrumentos legais específicos colaboram, como o Plano Nacional de Educação, que estabelece diretrizes para que os entes federados incorporem a educação do campo em seus planos de educação, com foco na superação de desigualdades históricas e na valorização da identidade cultural das comunidades rurais; e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo que visam adequar a educação básica às especificidades das áreas rurais, promovendo a valorização da diversidade cultural, o desenvolvimento de projetos pedagógicos contextualizados e a participação ativa da comunidade.

Considerando que a educação do campo é uma prática social ainda em processo de constituição histórica, de acordo com Caldart (2012) e que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, entende-se que o movimento das transformações, independente do aspecto, é constante para cada pessoa ou instituição. Tendo como premissa a cultura da paz idealizada pelo direito educativo e a transformação da sociedade aspirada pelos sujeitos do campo, reitera-se que a aproximação entre as duas áreas, educação do campo e direito educativo, oferece contribuições importantes e significativas na prática.

A Educação do Campo é um campo privilegiado de análise para o Direito Educativo, pois explicita o descompasso frequente entre norma e realidade. Quinto e Pacheco (2023) destacam que a efetividade dos direitos educacionais, no Brasil, requer mais do que leis e programas, requer a construção de condições materiais, pedagógicas e culturais para que o direito se realize na vida dos indivíduos. A experiência da Educação do Campo revela exatamente essa tensão, pois as conquistas legais são fundamentais, mas sua eficácia depende do reconhecimento político e da atuação contínua dos movimentos sociais.

Conclusão

Ao analisar as interseções entre educação do campo, direito educativo e formação para a cidadania, evidencia-se que a concretização de um ensino contextualizado e emancipatório depende de políticas públicas duradouras e sensíveis às especificidades rurais. A consolidação de currículos diferenciados, a formação de professores com foco intercultural e a gestão democrática das escolas são princípios que colaboram não apenas no acesso, mas na permanência e na qualidade do processo educativo nas comunidades rurais.

A formação para a cidadania, pautada em práticas participativas, dialógicas, em uma aprendizagem cooperativa e colaborativa revela-se fundamental para empoderar os sujeitos do campo, estimulando o protagonismo comunitário e a capacidade crítica necessária aos movimentos de mudança almejados. As oito estratégias comunicativas propostas por Nestar e González-Alonso (2018), entre as quais se destacam a comunicação não-verbal como veículo de valores, a priorização do que é essencial na relação professor-aluno, a ênfase em mensagens positivas por parte do docente, o emprego de linguagem clara, precisa e adequada ao contexto dos estudantes, e a construção conjunta de normas de convivência, articulam-se de modo produtivo com a formação para a cidadania na educação do campo. Essas estratégias potencializam o direito educativo ao favorecer práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e sensíveis às especificidades territoriais, fortalecendo o acesso efetivo à educação de qualidade.

A tríade destacada por Caldart (2012) — campo, educação e política pública — constitui o eixo interpretativo que permite compreender a trajetória e os desafios atuais da Educação do Campo. O campo representa o território social e simbólico no qual se produzem as lutas; a educação é o meio pelo qual essas lutas se traduzem em formação humana e consciência política; e a política pública é o instrumento que transforma as reivindicações em garantias jurídicas e em condições concretas de acesso e permanência.

Essa tríade é também o núcleo de uma “cidadania camponesa”: um modelo de cidadania substantiva que não se limita ao exercício formal de direitos, mas pressupõe participação, identidade e autonomia. A Educação do Campo é, nesse sentido, mais do que um conjunto de práticas pedagógicas, é uma estratégia de democratização do Estado e de construção de justiça social.

Em suma, a efetivação do direito educativo no contexto da educação do campo pressupõe um compromisso coletivo com a justiça social e o reconhecimento da diversidade cultural e territorial do Brasil. Caminha-se, assim, para uma educação do campo capaz de

fortalecer identidades, promover autonomia e consolidar práticas de cidadania plena em territórios historicamente marginalizados. Reitera-se que a aproximação dos dois conceitos contribui para práticas mais fortalecidas e comprometidas com uma formação cidadã dos sujeitos.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão ns. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais ns. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Lei n. 12.960, de 29 de janeiro de 2014. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jan. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/112960.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.
- BRASIL. Lei n. 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 set. 2024.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 24 set. 2024.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In.: CALDART. R.S.; PEREIRA. I.B.; ALENTEJANO. P.; FRIGOTTO. G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/RJ Editora Expressão Popular, 2012. p. 258-267.
- CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, RJ, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.
- DAL CANTON, Vanessa.; GONZÁLEZ ALONSO, Fernando.; PACHECO, Luci.Mary.Duso. A educação do campo vista pelos marcos legais brasileiros: reflexões para uma questão de direito educativo. In: ARIIDE. **Memórias del X Congreso Internacional y VI Congreso Nacional de Investigación en Derecho Educativo**. Tuxtla Gutiérrez, México: Universidad Autónoma de Chiapas, nov. 2024. p. 52–60. Difusión Digital.
- DAL CANTON, Vanessa.; PACHECO, Luci.Mary.Duso. A constituição histórico-social da

educação do campo: uma questão de direito. *In*: BIANCHETTI, C. (org.). **Diálogos sobre o ensino e a educação**: diferentes olhares e contextos. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2024. v. 3, p. 377–388. E-book.

FERNANDES, Angela Viana Machado. PALUDETTO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

GIGOSKI, Iarana De Castro. QUINTO, Jeanice Rufino. PACHECO, Luci Mary Duso. Direito Educativo e as políticas públicas de mediação e pacificação no Brasil. P. 115-175. *In*:

GONZÁLEZ-ALONSO, Fernando. CASTAÑO-CALLE, Raimundo. **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. Isolma: San José, Costa Rica, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. *In*: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, Ga. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

NESTAR, José Luis Guzón. GONZÁLEZ-ALONSO, Fernando. La comunicación entre profesores y alumnos para mejorar la enseñanza y la convivencia. *In*: GONZÁLEZ-ALONSO, Fernando. **El derecho educativo: miradas convergentes**. Caligrama: España, 2018.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen. 2010, 207f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2010.

QUINTO, Jeanice Rufino. PACHECO, Luci Mary Duso. **Redes Colaborativas e de pesquisa em direito educativo na pós-graduação stricto sensu**: formadoras de capitais intelectuais?2023, 144f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2023.

SANTOS, Marilene. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito a educação. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 26, n. 98, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. **Introducción al análisis del derecho educativo**. Alta Gracia: Pirca Ediciones, 2014.

ENSINAR E APRENDER NA ERA DIGITAL: INOVAÇÃO, METODOLOGIAS ATIVAS E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Alexandre da Silva⁸¹
Michele Fröhlich Marquetto⁸²
Elisabete Cerutti⁸³

Eixo Temático: Direito Educativo e Tecnologias

Resumo

O presente artigo discute a inovação educacional no Ensino Superior a partir da integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais, considerando as transformações sociotecnológicas que redefinem o cenário educacional contemporâneo. Fundamentado em autores como Imbernón (2016), Freire (2013) e Vygotsky (2001), o estudo analisa como a adoção de práticas pedagógicas inovadoras pode favorecer processos de aprendizagem mais significativos, colaborativos e emancipatórios. A pesquisa destaca que inovar na educação vai além da simples incorporação de recursos tecnológicos, envolvendo uma reestruturação das práticas docentes e institucionais em direção a uma formação crítica, ética e humanizadora. Abordam-se ainda os desafios enfrentados pelas instituições de ensino, como a resistência à mudança, a necessidade de formação continuada de professores e a desigualdade no acesso às tecnologias. Conclui-se que a verdadeira inovação no Ensino Superior depende da articulação entre teoria e prática, da valorização do protagonismo discente e da construção de uma cultura institucional voltada à experimentação e ao diálogo. Assim, a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais representa não apenas um avanço pedagógico, mas um compromisso ético e social com uma educação inclusiva e transformadora, alinhada às demandas do século XXI.

Palavras-chave: Inovação educacional; Ensino Superior; Tecnologias digitais; Metodologias ativas; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais e as transformações socioculturais decorrentes da globalização têm provocado profundas mudanças nos modos de ensinar e aprender. A educação, enquanto fenômeno histórico, social e político, é interpelada por um novo contexto comunicacional e informacional, marcado pela velocidade das

⁸¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: alexandredasilva@uri.edu.br.

⁸² Psicóloga, Gestora de Recursos Humanos da Concessionária Jorge Santos, Professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário da Região da Campanha URCAMP. Especialista em Psicologia Organizacional pela FADERGS e Gestão do Comportamento e da Interatividade nas Organizações pela UNICESUMAR. Mestre em Educação PPGEDU pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI/FW. michelemarquetto@urcamp.edu.br.

⁸³ Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

inovações e pela expansão das redes de conhecimento. Nesse cenário, o Ensino Superior assume um papel estratégico na formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de intervir de forma ética e reflexiva nas diversas esferas da vida social e profissional.

A discussão sobre inovação educacional torna-se, portanto, central para compreender as reconfigurações contemporâneas das práticas pedagógicas. De acordo com Francisco Imbernón (2016), inovar na educação não se restringe à introdução de ferramentas tecnológicas ou à atualização de metodologias; trata-se de repensar a estrutura mesma do processo educativo, promovendo transformações intencionais e conscientes que conduzam a uma aprendizagem significativa, contextualizada e emancipatória. Assim, a inovação educacional se revela como um movimento dialético entre tradição e mudança, que exige tanto a revisão das práticas quanto a reflexão crítica sobre o sentido da docência.

No contexto do Ensino Superior, essa perspectiva adquire especial relevância, pois as instituições universitárias enfrentam o desafio de formar profissionais preparados para atuar em um mundo cada vez mais incerto e interconectado. Christensen (2013), ao discutir o conceito de “universidade inovadora”, destaca a necessidade de modelos educacionais mais flexíveis, personalizados e acessíveis, que favoreçam a autonomia discente e o protagonismo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a inovação pedagógica deve ser entendida como um processo sistêmico, envolvendo políticas institucionais, práticas docentes, metodologias e culturas de aprendizagem.

A incorporação de tecnologias digitais no ambiente universitário amplia significativamente as possibilidades educacionais, favorecendo novas formas de interação, comunicação e produção de conhecimento. Plataformas virtuais, simulações interativas, realidade aumentada e inteligência artificial aplicada à educação não apenas diversificam as estratégias didáticas, mas também redefinem as dinâmicas de ensino-aprendizagem. Contudo, como ressalta Imbernón (2016), o uso pedagógico da tecnologia deve estar ancorado em fundamentos epistemológicos sólidos e orientado por valores humanistas, de modo a evitar a tecnocracia e o uso instrumental descontextualizado.

Nesse contexto, as metodologias ativas de aprendizagem ganham destaque por sua capacidade de articular teoria e prática, promovendo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Bacich, Tanzi e Trevisani (2015) defendem que essas metodologias — como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação — possibilitam experiências formativas mais dinâmicas e colaborativas, alinhadas aos princípios da educação contemporânea. Quando associadas ao uso crítico das tecnologias digitais, elas potencializam o desenvolvimento de competências cognitivas,

socioemocionais e éticas, essenciais à formação de profissionais capazes de pensar e agir de forma criativa e responsável.

A perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky (2001) oferece um importante referencial teórico para compreender o papel mediador das tecnologias e das metodologias inovadoras. Segundo o autor, o aprendizado é um processo essencialmente social e mediado por instrumentos culturais, entre os quais as tecnologias digitais assumem um papel cada vez mais relevante. Ao mesmo tempo, a pedagogia dialógica de Paulo Freire (2013) reforça a necessidade de que a inovação pedagógica se pautem em princípios de emancipação, diálogo e respeito à diversidade, permitindo que o estudante se torne sujeito ativo de sua própria formação. Dessa forma, a verdadeira inovação educacional integra tecnologia e humanização, técnica e ética, conhecimento e sensibilidade.

Entretanto, a efetiva implementação dessas transformações exige mudanças estruturais nas instituições de ensino superior. A formação docente contínua, a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem e o incentivo à pesquisa sobre práticas inovadoras constituem pilares indispensáveis para a consolidação de uma cultura de inovação. Clark (1998) e Etzkowitz (2004) ressaltam que universidades inovadoras são aquelas que estimulam a experimentação, a interdisciplinaridade e a cooperação entre academia, setor produtivo e governo — dimensões que compõem a chamada tríplice hélice da inovação. Nesse modelo, a educação superior é vista como um espaço dinâmico de produção de conhecimento e de transformação social.

Por fim, é importante salientar que a inovação educacional deve ser compreendida como um processo contínuo e crítico, e não como um fim em si mesma. Inovar não significa aderir automaticamente às modas tecnológicas, mas promover mudanças que ampliem a qualidade, a equidade e o sentido formativo da educação. A combinação entre metodologias ativas e tecnologias digitais, quando mediada por fundamentos pedagógicos consistentes, pode contribuir significativamente para o fortalecimento da aprendizagem significativa, da autonomia discente e da democratização do acesso ao conhecimento. Dessa maneira, repensar o Ensino Superior à luz da inovação é também repensar o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e humanizadora.

REFLEXÕES SOBRE A INOVAÇÃO EDUCACIONAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR

A educação contemporânea encontra-se diante do desafio constante de adaptar-se às transformações tecnológicas e às exigências de uma sociedade em rápida evolução. Para

Francisco Imbernón (2016), em *A Inovação Educacional no Ensino do Futuro*, inovar vai além da simples adoção de tecnologias: implica uma profunda reestruturação das práticas pedagógicas, voltadas à promoção de um ensino mais significativo, dinâmico e centrado nas necessidades dos estudantes. No campo do Ensino Superior, essa renovação torna-se particularmente crucial, uma vez que a formação de profissionais críticos, éticos e reflexivos demanda metodologias que estimulem a participação ativa e a construção autônoma do conhecimento.

Nesse contexto, a convergência entre inovação pedagógica e tecnologias digitais desponta como um vetor estratégico para a transformação do Ensino Superior. Metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação tornam o processo educacional mais interativo e relevante para a realidade dos estudantes. Para fins deste estudo elencamos essas três metodologias para a estruturação das aulas. Simultaneamente, o uso de recursos digitais — como plataformas virtuais, simulações interativas e inteligência artificial — favorece experiências imersivas, ampliando o engajamento e a aplicabilidade prática dos conteúdos.

A flexibilidade oferecida pelas tecnologias educacionais permite, ainda, a personalização do ensino, possibilitando que os estudantes avancem conforme seu próprio ritmo e preferências, o que fortalece tanto a construção do conhecimento quanto o protagonismo discente. Além disso, o acesso ampliado a materiais e ferramentas digitais contribui para a inclusão e democratização do saber, expandindo o alcance da formação universitária.

Entretanto, a integração das tecnologias no Ensino Superior requer uma abordagem crítica e planejada. Para que a inovação no campo didático seja efetiva, é essencial que os docentes recebam formação continuada, desenvolvendo competências digitais e didáticas que permitam incorporar tais recursos de maneira reflexiva. A curadoria de conteúdos e a avaliação de sua relevância pedagógica tornam-se, assim, componentes indispensáveis para garantir que as tecnologias sirvam como mediadoras do aprendizado, e não como meros adornos do ensino tradicional.

Adicionalmente, o uso de metodologias inovadoras transforma a dinâmica entre professores e alunos. O papel do docente migra de transmissor de conteúdos para mediador e facilitador da aprendizagem, o que demanda a construção de ambientes colaborativos que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas — habilidades indispensáveis ao exercício profissional em todas as áreas do conhecimento.

Desvendando a Inovação Pedagógica: Repensando o Ensino no Século XXI

Diante das rápidas mudanças sociais e tecnológicas da atualidade, a educação é constantemente desafiada a se transformar para formar estudantes aptos a lidar com um futuro instável e em constante evolução. Para Francisco Imbernón (2016), em *A Inovação Educacional no Ensino do Futuro*, inovar vai além da adoção de ferramentas digitais: trata-se de promover mudanças estruturais, conscientes e planejadas nas práticas pedagógicas. Essas mudanças devem buscar maior significado, adaptabilidade e alinhamento com as demandas de uma sociedade em transformação. Nesse sentido, a inovação pedagógica torna-se essencial para repensar os processos de ensino e aprendizagem, exigindo uma análise crítica e profunda das dinâmicas educativas.

O que realmente define a inovação pedagógica? Para Carbonell (2002), inovar não é apenas atualizar práticas existentes, mas promover transformações intencionais que rompam com modelos tradicionais e proponham novas abordagens centradas na autonomia discente, na personalização da aprendizagem e na construção coletiva do conhecimento. Isso exige metodologias que respeitem os diferentes ritmos e contextos dos alunos, estimulem o pensamento crítico e incentivem a aprendizagem significativa.

No Ensino Superior, a necessidade de inovação torna-se ainda mais evidente. Christensen (2013), em *Universidade Inovadora*, defende que as instituições de ensino devem adotar modelos que priorizem a personalização, a acessibilidade e a flexibilidade pedagógica. No campo Ensino Superior, a combinação entre metodologias ativas e tecnologias digitais tem o potencial de enriquecer a experiência acadêmica, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e orientado às demandas do mercado profissional. Estratégias como a aprendizagem baseada em problemas, projetos interdisciplinares, estudos de caso, e o uso de plataformas digitais, realidade virtual e simulações interativas favorecem a imersão e a aplicabilidade prática do conhecimento.

Tabela 1: Da Teoria à Prática – Aplicação da Inovação Pedagógica no Ensino Superior

Referência	Ideia Central	Como Aplicar em Aula (Ensino Superior)
Christensen (2013) – <i>Universidade Inovadora</i>	Defende a personalização, acessibilidade e flexibilidade nas instituições de ensino.	- Aulas híbridas e flexíveis com conteúdos síncronos e assíncronos (plataformas como Moodle ou Google Classroom); - Avaliações adaptativas

		(Kahoot, Socrative); - Planos de aprendizagem personalizados com metas por competências.
Metodologias Ativas + Tecnologias Digitais	Favorecem um ensino mais dinâmico, contextualizado e alinhado com o mercado de trabalho.	- Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) com estudos clínicos reais; - Projetos interdisciplinares envolvendo áreas como neuropsicologia, educação e saúde pública; - Simulações com realidade virtual (ex: atendimentos psicológicos simulados); - Debates mediados por fóruns online com feedback colaborativo.
Slaughter & Leslie (1997) / Clark (1998)	A inovação institucional depende de ambientes que incentivem experimentação e adaptação.	- Espaços maker e laboratórios experimentais para desenvolver projetos com liberdade criativa; - Encontros docentes interdisciplinares para co-construção de currículos; - Feedback institucional contínuo com participação discente na avaliação dos cursos.
Clark (1998) – 5 Dimensões da Universidade Inovadora	Propõe cinco pilares: currículo flexível, unidades transversais, fontes diversas de financiamento, espírito inovador e cultura aberta.	- Currículo modular com disciplinas optativas alinhadas a interesses dos estudantes; - Criação de núcleos integrados (ex: Núcleo de Inovação Psicopedagógica); - Parcerias com ONGs e clínicas para estágio e pesquisa com financiamento colaborativo; - Eventos de inovação com participação ativa dos alunos (hackathons, bootcamps educacionais).

Etzkowitz (2004) – Tríplice Hélice	A inovação é impulsionada pela cooperação entre universidade, setor produtivo e governo.	- Convênios com empresas de saúde mental e startups de tecnologia educacional; - Projetos de extensão comunitária com apoio governamental; - Feiras de inovação com foco em impacto social e desenvolvimento psicológico regional.
---	--	---

Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

A cultura institucional também desempenha um papel decisivo na promoção da inovação. Slaughter e Leslie (1997) e Clark (1998) ressaltam que universidades inovadoras são aquelas que fomentam ambientes propícios à experimentação e à adaptação frente às novas realidades educacionais. Clark propõe cinco dimensões estruturantes da universidade inovadora: flexibilidade curricular, criação de unidades organizacionais transversais, diversificação das fontes de financiamento, estímulo ao espírito inovador e uma cultura institucional aberta às transformações. Essa perspectiva converge com o modelo da *tríplice hélice* proposto por Etzkowitz (2004), que destaca a colaboração entre universidade, governo e setor produtivo como motor da inovação educacional baseada na valorização do conhecimento.

Essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, como pensamento crítico, comunicação, empatia e resolução de problemas complexos, essenciais à atuação profissional. Com isso, a aprendizagem deixa de estar restrita à sala de aula física e passa a se configurar como um processo contínuo, acessível e multimodal.

O papel do professor, nesse cenário, também se transforma. O docente passa a atuar como mediador da aprendizagem, estimulando a autonomia dos estudantes e facilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Para tanto, é indispensável o investimento em formação continuada e na oferta de recursos que favoreçam a integração crítica de tecnologias e metodologias ativas ao cotidiano pedagógico. O professor, nesse processo, deve ser reconhecido como agente central da transformação educacional.

Outro aspecto crucial diz respeito à avaliação. As formas tradicionais, centradas na memorização e na realização de provas escritas, mostram-se insuficientes para medir os avanços em ambientes educacionais inovadores. Avaliações formativas — como portfólios digitais, projetos colaborativos e autoavaliações — são alternativas que valorizam o

processo e não apenas o produto final, promovendo uma visão mais abrangente e equitativa da aprendizagem.

Tabela 2: Inovação na Avaliação – O que fazer e como aplicar em sala

O QUE FAZER	COMO FAZER (Aplicação Prática em Aula)
Abandonar avaliações tradicionais centradas apenas na memorização	<ul style="list-style-type: none"> - Reduzir o uso exclusivo de provas escritas; - Substituir questões fechadas por questões dissertativas e contextualizadas; - Integrar conteúdo interdisciplinar nas avaliações.
Adotar avaliações formativas e contínuas	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar feedbacks semanais ou quinzenais (escritos ou orais); - Utilizar rúbricas claras de avaliação por competência para guiar o processo;
Incluir portfólios digitais como instrumento avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> - Criar portfólios em plataformas como Padlet, Google Sites ou Canva Docs com registros de aprendizagem, reflexões e produções dos estudantes; - Solicitar evidências de evolução ao longo do semestre (vídeos, textos, imagens, áudios).
Utilizar projetos colaborativos como forma de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Propor desafios práticos em grupo, como análise de casos ou campanhas de saúde mental; - Avaliar com base em critérios como cooperação, criatividade, aplicabilidade e pesquisa.
Incluir práticas de autoavaliação e avaliação entre pares	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar questionários reflexivos no final de cada unidade (ex: “O que aprendi?”, “Como me envolvi?”); - Realizar rodas de conversa reflexivas com mediação docente; - Incluir avaliações anônimas entre colegas, com base em critérios definidos em conjunto.
Promover uma visão abrangente e equitativa da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar não só o resultado final, mas também o processo de aprendizagem, o esforço e o desenvolvimento pessoal; - Permitir diversidade de formas de entrega (podcast, vídeo, apresentação oral, texto etc.).

Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

No entanto, a inovação pedagógica também enfrenta obstáculos. Barreiras como resistência institucional, lacunas na formação docente e desigualdade no acesso às tecnologias precisam ser enfrentadas para garantir que as mudanças sejam sustentáveis e inclusivas. É fundamental que políticas institucionais acompanhem esse movimento, garantindo equidade no acesso aos recursos digitais e à infraestrutura necessária para o sucesso da inovação.

Por fim, a inovação no Ensino Superior— e na educação como um todo — deve ser compreendida não como uma tendência passageira, mas como uma necessidade estratégica.

Adotar metodologias ativas e explorar o potencial das tecnologias digitais não apenas aprimora a experiência educacional, mas contribui para a formação de profissionais mais preparados para os desafios contemporâneos. Como enfatiza Imbernón (2016), inovar na educação significa repensar o próprio sentido do ensinar e aprender, promovendo uma formação mais humana, inclusiva e alinhada às complexidades do século XXI.

Ensino Superior na Era Digital: Inovação, Tecnologia e Transformação Pedagógica

A entrada definitiva da educação na era digital representa uma mudança paradigmática no ensino em geral e no caso deste artigo, no Ensino Superior, impulsionada pela adoção crescente de tecnologias e de metodologias pedagógicas ativas. Em um cenário marcado por profundas transformações sociais e tecnológicas, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de revisar modelos educacionais tradicionais, com vistas à formação de profissionais preparados para os desafios contemporâneos. Como aponta Imbernón (2016), inovar na educação não se resume à incorporação de ferramentas digitais, mas implica uma reestruturação ampla das práticas pedagógicas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, interativo e alinhado às demandas do século XXI. Nesse contexto, o Ensino Superior encontra a oportunidade de tornar-se mais dinâmico, flexível e centrado no estudante, promovendo experiências formativas mais engajadoras e eficazes.

A inserção de tecnologias digitais no Ensino Superior amplia significativamente as possibilidades educacionais, superando as limitações do espaço físico e criando novas formas de produção do conhecimento. Contudo, o uso eficaz dessas tecnologias deve estar ancorado em teorias pedagógicas sólidas que orientem seu impacto positivo. A perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky (2001) destaca o papel central da mediação e da interação social na construção do conhecimento, o uso de ferramentas digitais pode reforçar esses princípios, incentivando a colaboração entre estudantes e professores e criando ambientes mais participativos e inclusivos.

Complementarmente, Paulo Freire (2013) oferece uma contribuição essencial ao pensar a inovação pedagógica como um processo emancipador e dialógico, no qual o estudante é protagonista de sua formação. No ambiente digital, essa abordagem se materializa por meio de metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e fóruns interativos. Nessa perspectiva, a tecnologia deixa de ser apenas um suporte e passa a atuar como mediadora na construção crítica e compartilhada do saber, promovendo um processo formativo mais democrático, reflexivo e humanizado.

A adoção dessas estratégias torna-se, ainda, mais urgente diante dos desafios impostos pela diversidade de perfis estudantis e pelas barreiras socioeconômicas que dificultam o acesso à educação superior. O ensino remoto e híbrido, viabilizado por tecnologias digitais, promove maior flexibilidade e acessibilidade, possibilitando a inclusão de estudantes que enfrentam limitações no modelo presencial tradicional. Ferramentas como inteligência artificial aplicada ao ensino, softwares de apoio acadêmico e recursos de acessibilidade digital contribuem para a redução de desigualdades, promovendo trajetórias formativas mais equitativas e adaptadas às necessidades individuais.

Contudo, a transformação digital exige, também, a reconfiguração do papel docente. A mediação do professor torna-se ainda mais relevante em ambientes digitais, exigindo domínio técnico, sensibilidade pedagógica e competências socioemocionais. Segundo Imbernón (2016), a verdadeira inovação pedagógica demanda uma transformação na cultura institucional, onde o papel do professor é ressignificado: ele deixa de ser apenas um repassador de conteúdos para assumir a função de mediador e facilitador da aprendizagem. Para que essa mudança se concretize, torna-se essencial investir em processos contínuos de formação docente, garantindo as condições necessárias para que os educadores possam refletir criticamente e incorporar, de forma consciente e qualificada, as tecnologias e metodologias emergentes em sua prática pedagógica.

Além de exigir uma mudança institucional, a inovação pedagógica tem um papel decisivo na formação de futuros profissionais. Como destaca Imbernón (2016), essa transformação demanda que o docente deixe de ser apenas um transmissor de informações e assuma o papel de orientador e mediador da aprendizagem. No contexto do ensino superior, isso significa repensar as práticas formativas à luz de uma abordagem crítica, ética e humanizadora. A formação continuada dos professores torna-se, portanto, um eixo estruturante para garantir que novas metodologias e tecnologias sejam integradas de forma consciente, reflexiva e alinhada às demandas da área.

A inovação no ensino precisa estar alicerçada em princípios éticos e no compromisso com uma educação humanizadora. Embora os recursos digitais expandam as possibilidades de ensino-aprendizagem, é fundamental que seu uso seja orientado por valores como o respeito à diversidade, a promoção da equidade e o cuidado com a subjetividade dos estudantes.

A avaliação, também, ocupa um lugar estratégico no processo de inovação. Os modelos tradicionais, centrados na memorização e na avaliação somativa, são insuficientes para captar os avanços em contextos educacionais inovadores. Avaliações formativas —

como portfólios digitais, projetos colaborativos e autoavaliações — permitem acompanhar o percurso dos estudantes de forma mais holística, valorizando o processo de aprendizagem tanto quanto os resultados. A pesquisa educacional torna-se fundamental para validar e aperfeiçoar as práticas inovadoras, por meio de evidências quantitativas e qualitativas sobre seu impacto.

Por fim, é necessário reconhecer que a inovação educacional deve ir além da modernização tecnológica: trata-se de uma mudança estrutural nos modos de ensinar e aprender. A formação deve integrar habilidades técnicas e socioemocionais, estimulando o desenvolvimento da empatia, da resiliência e da inteligência emocional — competências fundamentais para o exercício da profissão. Atividades como debates virtuais, dramatizações interativas e análise de casos por meio de simulações enriquecem o processo formativo, tornando-o mais contextualizado, sensível e conectado com os desafios do mundo real.

Com base nas contribuições teóricas de Imbernón (2016) e Freire (2013), compreende-se que o ensino na era digital exige a articulação entre inovação tecnológica e compromisso pedagógico. A junção entre metodologias ativas e recursos digitais fortalece a formação crítica, ética e reflexiva dos futuros profissionais, promovendo uma educação verdadeiramente transformadora e alinhada às exigências de uma sociedade em constante mutação.

Metodologias Ativas para o Ensino Superior

No atual contexto do Ensino Superior, as metodologias pedagógicas desempenham um papel central na reformulação dos processos de ensino-aprendizagem. Francisco Imbernón (2016), em *A Inovação Educacional no Ensino do Futuro*, afirma que inovar vai além da introdução de tecnologias: trata-se de promover transformações estruturais na forma como o conhecimento é construído, compartilhado e ressignificado. Nesse sentido, as metodologias ativas emergem como estratégias indispensáveis para promover uma aprendizagem dinâmica, participativa e centrada no estudante — uma exigência crescente diante das complexidades de um mundo em constante mutação.

As metodologias ativas rompem com o modelo tradicional baseado na transmissão unidirecional de conteúdo, priorizando práticas que envolvem o estudante como sujeito ativo na construção do saber. Bacich, Tanzi e Trevisani (2015) destacam que essas abordagens estimulam a aprendizagem por meio da experiência prática, da resolução de problemas e da colaboração entre pares. No Ensino Superior, essa perspectiva é especialmente relevante,

pois permite aplicar os conhecimentos teóricos em situações reais, aprofundando a compreensão e promovendo um aprendizado significativo. Recursos tecnológicos como plataformas interativas, simulações clínicas e ambientes virtuais de aprendizagem ampliam ainda mais esse potencial.

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky (2001) oferece um importante referencial para compreender a eficácia dessas metodologias. Para o autor, o aprendizado é um processo mediado por instrumentos culturais e se dá essencialmente na interação social. Assim, estratégias pedagógicas que fomentam a cooperação e o diálogo contribuem para a internalização do conhecimento. No Ensino Superior, metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e o Team-Based Learning (TBL) favorecem o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, como pensamento crítico, tomada de decisão e empatia em contextos clínicos e institucionais.

Também Paulo Freire (2013) oferece uma contribuição decisiva ao propor uma educação dialógica, emancipadora e crítica. Em sua perspectiva, o estudante deve ser protagonista do próprio processo formativo, papel que se alinha diretamente com as metodologias ativas. A incorporação das tecnologias digitais a essa abordagem amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem, permitindo experiências mais interativas, acessíveis e contextualizadas com a realidade dos estudantes. A educação, assim, torna-se um espaço de construção coletiva e de transformação social.

A aplicação de metodologias inovadoras no Ensino Superior, também, favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais à prática profissional. Essas experiências fortalecem habilidades como escuta ativa, empatia, tomada de decisão e comunicação assertiva, fundamentais para o exercício de profissões em contextos diversos.

Nesse cenário, a formação docente é um elemento-chave. Imbernón (2016) salienta que a verdadeira inovação educacional implica uma mudança cultural, exigindo que o professor atue como mediador e facilitador da aprendizagem. A formação continuada, aliada à oferta de recursos pedagógicos atualizados, é essencial para que os docentes possam integrar criticamente novas metodologias e tecnologias ao seu repertório didático. A valorização do professor como agente de transformação pedagógica é, portanto, indispensável para a consolidação de práticas educativas mais eficazes e humanas.

Pesquisas como as de Morosini e Fernandes (2014) reafirmam a importância das metodologias ativas na formação de professores e estudantes, evidenciando sua capacidade de tornar o ensino mais engajador, contextualizado e responsivo às necessidades reais dos

alunos. Ferramentas digitais, como laboratórios virtuais e plataformas de aprendizagem adaptativa, também contribuem para a flexibilização do processo formativo, promovendo uma aprendizagem personalizada e inclusiva.

Outro componente central da inovação pedagógica é a interdisciplinaridade. Ao integrar diferentes áreas do saber, o Ensino Superior amplia sua capacidade de compreender e intervir sobre fenômenos complexos, preparando os alunos para atuar em contextos que exigem múltiplas perspectivas. Projetos interdisciplinares e abordagens híbridas favorecem a articulação entre teoria e prática, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a inovação.

No Ensino Superior, essa transformação representa a oportunidade de construir uma formação mais crítica, ética e alinhada às exigências de uma sociedade cada vez mais plural, digital e interconectada.

As diretrizes de Debaldo e Blasius (2020) reforçam essa perspectiva ao proporem estratégias práticas para a implementação de metodologias inovadoras no cotidiano docente. A articulação entre teoria e prática, promovida por essas abordagens, gera ambientes de aprendizagem mais colaborativos, criativos e humanizados. Ao adotar tais metodologias, o ensino de Psicologia não apenas fortalece o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma educação superior mais inclusiva, democrática e comprometida com a transformação social.

CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam que a inovação educacional no Ensino Superior não pode ser compreendida como um processo meramente técnico, mas como uma transformação estrutural, pedagógica e cultural. A incorporação das tecnologias digitais e das metodologias ativas requer uma reconfiguração profunda das concepções de ensino e aprendizagem, exigindo que o ato educativo seja pautado pela intencionalidade formativa, pela criticidade e pelo compromisso ético com a emancipação dos sujeitos.

Com base nas contribuições teóricas de autores como Francisco Imbernón (2016), Paulo Freire (2013) e Lev Vygotsky (2001), compreende-se que a verdadeira inovação pedagógica reside na construção de práticas dialógicas e colaborativas, que promovam a autonomia e a participação ativa dos estudantes no processo formativo. As tecnologias digitais, quando utilizadas de modo consciente e fundamentado, tornam-se mediadoras

potentes na constituição de espaços de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e contextualizados.

Ao mesmo tempo, observa-se que as metodologias ativas — tais como a aprendizagem baseada em problemas, projetos e sala de aula invertida — fortalecem a integração entre teoria e prática, ampliando o protagonismo discente e fomentando a aprendizagem significativa. Tais metodologias, articuladas ao uso pedagógico das tecnologias digitais, contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas, preparando os futuros profissionais para atuar em contextos complexos, colaborativos e interdisciplinares.

Contudo, o caminho para a consolidação de uma cultura de inovação educacional no Ensino Superior ainda enfrenta desafios consideráveis. Entre eles, destacam-se a resistência institucional a mudanças, as lacunas na formação docente e as desigualdades no acesso às tecnologias. Esses fatores evidenciam a necessidade de políticas institucionais que promovam a formação continuada de professores, o investimento em infraestrutura tecnológica e o fortalecimento de práticas pedagógicas fundamentadas na equidade e na inclusão social.

As universidades, como espaços privilegiados de produção e difusão do conhecimento, desempenham um papel estratégico nesse processo. Conforme apontam Clark (1998) e Etzkowitz (2004), instituições inovadoras são aquelas que cultivam ambientes favoráveis à experimentação, à interdisciplinaridade e à cooperação entre diferentes setores da sociedade. A articulação entre universidade, setor produtivo e governo — representada pela tríplice hélice da inovação — constitui um modelo que favorece a integração entre pesquisa, ensino e extensão, ampliando o impacto social da educação superior.

Nesse sentido, a inovação educacional deve ser entendida como um processo contínuo e coletivo, que requer engajamento institucional, compromisso docente e protagonismo discente. Trata-se de repensar não apenas as ferramentas e metodologias utilizadas, mas o próprio sentido da formação universitária, voltada para a construção de sujeitos críticos, criativos e socialmente responsáveis. A inovação, quando orientada por princípios humanistas e inclusivos, transforma o ensino em um ato político e emancipador, em consonância com os ideais de uma educação libertadora defendida por Freire (2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 597: aprova o Parecer Técnico nº 346/2018, que dispõe sobre as recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/219922554/dou-secao-1-30-11-2018-pg-199>. Acesso em: 31 maio 2025.

BACICH, L., & MORAN, J. (2018). **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** (pp. 1–25). São Paulo: Penso Editora Ltda.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Pearson, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.

CHRISTENSEN, C. M.; EYRING, H. J. **A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro.** Porto Alegre: Editora Bookman, 2013.

DEBALD, B. **Metodologias ativas no ensino superior.** São Paulo: Penso Grupo A, 2020.

ERIKSON, E. **As oito idades do homem.** In: **Infância e sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971. p. 227-253.

FILATRO, A., & CAVALCANTI, C. C. (2018). **Metodologias Ativas.** In A. Filatro & C. C. Cavalcanti, **Metodologias inov-ativas: na educação presencial, a distância e corporativa** (pp. 10–65). São Paulo: Saraiva Educação.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas: para uma educação presencial, híbrida e online.** 1. ed. São Paulo: Penso, 2022.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 66.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, W. P.; PAN, M. A. G. S. **Vivência acadêmica, formação universitária, desenvolvimento humano: contribuições de Vygotsky ao ensino superior.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-248475>. Acesso em: 31 maio 2025.

GOMES, L. M. L. S. **Psicologia, assistência estudantil e ensino superior.** 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9515594. Acesso em: 31 maio 2025.

HYPOLITO, Á. M.; GRISCHKE, P. E. **Trabalho imaterial e trabalho docente**. Educação, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464448998>. Acesso em: 31 maio 2025.

IMBERNON, F. **Para a inovação educacional no ensino do futuro**. Porto Alegre: Penso, 2016.

IMBERNÓN, F. (2000). **A formação permanente do professor**. In F. Imbernón (Org.), **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** (pp. 48–56). São Paulo: Cortez.

LEMOS, F. C. S. **Educação a distância na sociedade de controle**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 664-678, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO, L. **Formação docente: do debate da inovação às mudanças paradigmáticas no contexto dos paradigmas educacionais vigentes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9727521. Acesso em: 31 maio 2025.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, A. M. **Estado do conhecimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

MOTA, A. R., & ROSA, C. T. W. da. (2018). **Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas**. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(2), 261–276. <https://doi.org/10.5335/rep.v25i2.8161>

PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. **Trabalho docente com videoaulas em EAD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 37, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>. Acesso em: 31 maio 2025.

SARDI, R. G.; CARVALHO, P. R. de. **Docência na educação à distância: processos de subjetivação**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022230431>. Acesso em: 31 maio 2025.

SCHNEIDER, K. L.; STUMM, E. H.; ROCHA, R. Z. da; LEVANDOWSKI, D. C. **Práticas inovadoras no ensino da psicologia do desenvolvimento**. Porto Alegre: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242419>. Acesso em: 31 maio 2025.

UFCSPA. Pró-Reitoria de Graduação. **Regulamento do Programa de Iniciação à Docência (PID)**. Disponível em: <https://bit.ly/3iVRL53>. Acesso em: 31 maio 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 31 maio 2025.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Trabalho original publicado em 1934).

PROFESSORES E ESTUDANTES NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UM DIÁLOGO COM O MARCO REFERENCIAL DA UNESCO

Eliara Maria Bandiera⁸⁴
Arnaldo Nogaro⁸⁵

Eixo Temático: Direito Educativo e Tecnologias

Resumo

Este estudo faz uma análise do Marco Referencial da UNESCO sobre a Inteligência Artificial (IA) para a educação básica, na perspectiva de professores e estudantes, relacionando-o com os principais documentos normativos brasileiros: como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as propostas da Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM), juntamente com um documento guia do Governo Federal sobre Educação Digital e Midiática e como implementar essa temática no currículo das escolas. A introdução do tema se justifica pela necessidade de compreender como a inteligência artificial pode ser integrada aos currículos escolares de forma ética, crítica e alinhada às demandas contemporâneas. O objetivo central é investigar de que maneira esses referenciais internacionais e nacionais podem orientar professores e gestores na elaboração e implementação de currículos que contemplem competências digitais, autonomia estudantil e formação cidadã. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e bibliográfica, com análise documental dos marcos regulatórios internacionais e nacionais, buscando pontos de convergência e lacunas que impactam a prática pedagógica. Conclui-se que a integração entre as diretrizes da UNESCO e os documentos normativos brasileiros são fundamentais para assegurar uma educação equitativa, crítica e inovadora. A efetiva implementação curricular requer tanto políticas públicas que garantam infraestrutura e formação docente de qualidade, quanto práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo dos estudantes diante dos desafios éticos e tecnológicos da sociedade digital.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação. Competências. Marco Referencial da UNESCO.

TEACHERS AND STUDENTS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: A DIALOGUE WITH THE UNESCO FRAMEWORK

Abstract

This study analyzes the UNESCO Framework for Artificial Intelligence (AI) for basic education, from the perspective of teachers and students, relating it to the main Brazilian

⁸⁴ Doutoranda em Educação (URI - RS). Bolsista CAPES. Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada - URI - Frederico Westphalen - RS. Graduação em Ciências Biológicas (URI-RS). Participa dos grupos de Pesquisa: Ética, educação e formação de professores e Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas - GPPE. Docente efetiva – SED (Secretaria de Educação de SC. E-mail: elibandiera30@gmail.com

⁸⁵ Doutor em Educação pela UFRGS. Mestrado em Antropologia Filosófica pela PUCRS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - do Câmpus de Frederico Westphalen e Programa em Atenção Integral à Saúde - PPGAIS (Mestrado Consorciado UNIJUÍ, UNICRUZ, URI). E-mail.: arnaldo@uri.edu.br

normative documents: such as the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Guidelines (DCNs) and the proposals of the Brazilian Media Education Strategy (EBEM), together with a guide document from the Federal Government on Digital and Media Education and how to implement this theme in the school curriculum. The introduction of the topic is justified by the need to understand how artificial intelligence can be integrated into school curriculum in an ethical, critical way, aligned with contemporary demands. The main objective is to investigate how these international and national references can guide teachers and managers in the development and implementation of curricula that include digital skills, student autonomy, and citizenship development. The methodology adopted is qualitative and bibliographic in nature, with documentary analysis of international and national regulatory frameworks, seeking points of convergence and gaps that impact pedagogical practice. It is concluded that the integration between UNESCO guidelines and Brazilian normative documents is fundamental to ensuring equitable, critical and innovative education. Effective curricular implementation requires both public policies that guarantee infrastructure and quality teacher training, as well as pedagogical practices that encourage student leadership in the face of the ethical and technological challenges of the digital society.

Keywords: Artificial Intelligence. Education. Skills. UNESCO Framework of Reference.

Introdução

Estamos vivenciando uma nova revolução tecnológica e industrial, com mudanças baseadas na Inteligência Artificial (IA) e Aprendizado de Máquina (*Machine Learning*). A IA possui um amplo campo de aplicabilidades nas quais são capazes de simular a inteligência humana, enquanto o aprendizado de máquina cria sistemas algorítmicos para o desenvolvimento de sistemas de aprendizagem e que melhoram os dados, focando e identificando padrões programados para o desenvolvimento de certas tarefas, ou seja, está implicitamente ligado como uma subárea da IA.

A IA vem influenciando em diversos setores, como a economia, a educação, a política, as comunicações e até as relações sociais. Ao mesmo tempo em que a IA auxilia no desenvolvimento de diversos setores e na resolução de problemas a partir de soluções inovadoras, também contribui para que façamos reflexões profundas a respeito da racionalidade dos indivíduos e das máquinas, a capacidade de tomar decisões, a análise do papel crítico do pensar, da ética e das nossas escolhas enquanto humanos. Nesse cenário, a racionalidade humana não desaparece, mas passa a coexistir e a ser tensionada pela racionalidade artificial, exigindo novas formas de compreensão, diálogo e equilíbrio entre tecnologia e humanidade.

Dessa forma, principalmente nas instituições educacionais, deve-se abrir espaço para debates e amplas reflexões a respeito da presença da IA em nossas vidas, não somente debater

sobre o assunto, mas inseri-lo diretamente nos espaços de aprendizagem e na sociedade em geral.

A inserção da inteligência artificial nos currículos escolares e nos documentos oficiais das diferentes esferas governamentais representa um passo fundamental para preparar os estudantes diante dos desafios e oportunidades da sociedade digital. Mais do que ensinar o funcionamento técnico das tecnologias, trata-se de promover uma formação crítica e ética, que possibilite compreender os impactos sociais, culturais e econômicos da IA no cotidiano. Ao integrar essa temática nos espaços de aprendizagem, as escolas passam a desempenhar um papel essencial na construção da cidadania digital, estimulando a reflexão sobre privacidade, uso responsável dos dados, desigualdades tecnológicas e implicações éticas das decisões automatizadas. Assim, o currículo não apenas acompanha as transformações globais, mas também assegura que professores e alunos desenvolvam competências para atuar de forma consciente e crítica em um mundo cada vez mais mediado pela inteligência artificial.

O Marco Referencial da UNESCO para competências em inteligência artificial desempenha um papel crucial ao guiar tanto alunos quanto educadores no aprimoramento de habilidades críticas, criativas e éticas em relação às tecnologias emergentes. Para os estudantes, o documento incentiva a compreensão da IA não apenas como uma ferramenta, mas como um campo de cocriação e participação cidadã, promovendo a autonomia, o desenvolvimento do pensamento crítico e a consciência sobre os impactos sociais e éticos. Para os professores, representa um suporte vital na atualização de suas abordagens pedagógicas, fornecendo recursos para integrar a IA de maneira responsável ao currículo e para formar cidadãos que possam interagir com essa tecnologia de forma reflexiva, inclusiva e segura.

Portanto, esse estudo abre espaço para reflexões conscientes a respeito da importância da alfabetização e do letramento digital dos estudantes e dos docentes, para que tenhamos uma sociedade mais autônoma e crítica em relação ao uso responsável das novas tecnologias e ferramentas digitais.

Marco Referencial da UNESCO sobre o uso da IA e os principais documentos normativos brasileiros

Com a ascensão e popularização da internet e das relações da humanidade com as mais variadas formas de conexões e a obtenção de informações, as salas de aula convencionais estão passando por certas contradições e algumas rupturas dos velhos paradigmas que antes conduziam a educação, estamos vivenciando novos tempos, com novas e diferentes formas de

ensinar e de se obter o conhecimento. A evolução tecnológica vem impactando significativamente a educação e as formas de ensinar. Desde a introdução do quadro negro e que depois foi substituído pelo quadro branco e em seguida pela inserção dos projetores, a revolução digital por meio de computadores, tablets, internet, dispositivos móveis e novas tecnologias, vem transformando a sala de aula tradicional, alterando a forma de como se aprende e como se ensina.

A tecnologia trouxe vários recursos educacionais, como salas de aula interativas, plataformas de aprendizagem on-line, ferramentas e métodos personalizados de acordo com a aprendizagem individual de cada estudante, com adaptações e ritmos de aprendizagem diferentes, respeitando as singularidades e a individualidade de cada estudante. Mediante esses avanços tecnológicos, o professor deveria realizar ajustes necessários com adaptações pertinentes em materiais e métodos específicos de acordo com as necessidades e o ritmo de estudo de cada um, tornando a aprendizagem mais eficaz e integrativa. Infelizmente, na prática diária de sala de aula, consideravelmente essas configurações não ocorrem, seja por falta de conhecimento de novos mecanismos tecnológicos, salas de aula superlotadas, o que torna complexo o trabalho personalizado do docente, ou porque as escolas públicas não fornecem equipamentos tecnológicos e espaços condizentes com os avanços modernos vivenciados pelas novas gerações e também devido à sobrecarga de trabalho vivenciada pelos professores, que em inúmeras situações atuam em diversas turmas, dificultando o planejamento e a organização de aulas mais dinâmicas e interessantes.

Para Castells (2013) a sociedade está se tornando cada vez mais digital, onde as informações se propagam de maneira rápida e eficaz, progredindo e avançando no cotidiano das pessoas. Para tal, a escola necessita ajustar-se às novas demandas da sociedade globalizada e tecnológica, empenhando-se para promover a inclusão digital, proporcionando reflexões e análises críticas a respeito de conteúdos e assuntos que permeiam as redes.

À vista dessas necessidades e pensando nas metamorfoses da sociedade, geradas em meio às relações com as diversas inteligências artificiais, que a UNESCO lançou o “Marco referencial de competências em IA para estudantes e professores”, na versão para estudantes, visa ajudar os educadores nessa integração, descrevendo 12 competências em quatro dimensões: “mentalidade centrada no ser humano”, “ética da IA”, “técnicas e aplicações de IA” e “projeto de sistema de IA” (UNESCO, 2025).

O Marco Referencial da UNESCO para competências em Inteligência Artificial está diretamente alinhado à ODS 4 da Agenda 2030, que preconiza uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos. Ao propor competências específicas tanto para os estudantes

quanto para os professores, o documento reforça a necessidade de preparar sujeitos capazes de compreender, utilizar e cocriar tecnologias de maneira ética, crítica e responsável. Para os alunos, isso significa ampliar a autonomia e a cidadania digital, enquanto, para os docentes, implica em oferecer subsídios para práticas pedagógicas inovadoras que incorporem a IA como recurso educativo e objeto de reflexão social. Dessa forma, o marco não apenas dialoga com a meta global de equidade, mas também fortalece a formação integral, contribuindo para que a educação acompanhe as transformações tecnológicas e promova justiça social.

O Marco Referencial (MR) recomenda aos alunos usuários de IA, para que sejam cocriadores dessas ferramentas tecnológicas, ou seja, não apenas receptores de informações ou usuários passivos de tecnologias e mídias, mas que aprendam a participar ativamente da construção de conhecimentos em parcerias com os professores para que possam propor a resolução de problemas cotidianos e também inovações dentro das suas próprias realidades. Dessa maneira, é importante que os estudantes manifestem suas capacidades cognitivas para interagir criticamente com as ferramentas digitais, propondo melhorias e adaptando recursos de aprendizagem, para que sejam capazes de partilhar os saberes coletivamente, transformando o espaço escolar em um ambiente colaborativo e criativo.

Um dos maiores desafios do ser humano é sentir-se alheio ao seu próprio tempo, como alguém deslocado da realidade em que vive. Estar comprometido com a historicidade que nos constitui significa abrir-se ao novo, analisá-lo criticamente e permitir que ele nos transforme, em um exercício de alteridade que reconhece tanto nossa condição de imperfeitos ou inacabados, quanto a necessidade de aprendizagens contínuas. É nesse movimento que se funda a experiência da liberdade, pois educar-se também implica dialogar com as mídias e tecnologias do presente, compreendendo-as como parte do nosso tempo (Freire, 2022).

Considera-se um dos grandes riscos da educação contemporânea é que professores e estudantes não se reconheçam como parte do seu próprio tempo, tornando-se espectadores passivos das tantas transformações tecnológicas que os cercam. Inspirados pelo pensamento de Freire (2022), assumir o compromisso histórico com a nossa temporalidade implica também em acolher as novidades que chegam, como as mídias digitais e a inteligência artificial, mas que essa acolhida seja protagonizada de forma crítica e aberta, permitindo que elas nos provoquem e nos transformem num exercício de alteridade. Essa abordagem requer o reconhecimento da limitação humana e da contínua necessidade de aprendizado, entendendo que a liberdade educacional é estabelecida pela habilidade de interagir com as tecnologias contemporâneas e reinterpretá-las para fomentar a equidade, criticidade e emancipação social.

Não se mostra suficiente que os estudantes apenas detenham conhecimentos acerca do funcionamento ou da utilização da Inteligência Artificial; torna-se igualmente necessário que sejam capazes de refletir criticamente sobre seus impactos éticos e sociais, considerando as implicações dessa tecnologia na vida cotidiana e nas relações humanas. Por isso, os currículos escolares devem fornecer amparo, subsídios e segurança para que os estudantes da educação básica acessem conteúdos digitais de forma segura e significativa para a aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos principais documentos norteadores da organização do currículo, que ao estabelecer competências gerais relacionadas à cultura digital, abre possibilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e à utilização responsável das tecnologias, na qual institui espaço para debates sobre o papel das ferramentas digitais na formação cidadã (Brasil, 2018). No entanto, apresenta uma lacuna significativa ao não abordar de forma explícita e estruturada a **Inteligência Artificial** suas implicações no processo educativo. Embora mencione a importância do uso crítico e ético das tecnologias, a BNCC não contempla a necessidade de desenvolver competências específicas voltadas para a compreensão do funcionamento da IA, seus impactos sociais, econômicos e éticos, nem para a formação dos estudantes como cocriadores dessas tecnologias. Essa ausência limita a preparação dos jovens para um contexto em que a IA já está profundamente inserida no cotidiano, e evidencia a necessidade de atualização curricular que dialogue com referenciais internacionais, como o da UNESCO, garantindo uma educação que realmente acompanhe as transformações da sociedade contemporânea.

Ao restringir-se a diretrizes genéricas sobre tecnologia, a BNCC falha em preparar os estudantes para compreenderem e atuarem de forma crítica em um cenário em que algoritmos influenciam decisões, moldam comportamentos e impactam diretamente a cidadania. Embora este documento ainda não apresente orientações detalhadas sobre a IA, essa carência pode ser encarada como uma oportunidade para a atualização curricular, realinhado com os documentos internacionais, como o Marco da UNESCO. Assim, a BNCC poderia avançar de um enfoque geral em cultura digital para uma abordagem mais profunda e específica, garantindo aprendizagens que desenvolvam não apenas a criticidade, mas também a autonomia e a responsabilidade no trato com as tecnologias emergentes.

Atualmente, a educação básica conta com a BNCC Computação, que foi homologada em 2022, como um complemento da BNCC, na qual expande e estabelece competências e habilidades específicas relacionadas ao pensamento computacional, à cultura digital e à compreensão crítica das tecnologias. Esse documento amplia a perspectiva da BNCC ao detalhar a importância de que os estudantes não apenas utilizem recursos digitais, mas

também compreendam os fundamentos da computação, desenvolvendo capacidades de análise, abstração, resolução de problemas e criação de soluções tecnológicas (Brasil, 2022). A BNCCComputação reforça a necessidade de integrar os conhecimentos tecnológicos ao currículo escolar de forma transversal, possibilitando que a aprendizagem em computação dialogue com outras áreas do conhecimento e contribua para a formação integral dos sujeitos, em sintonia com as demandas sociais e econômicas da contemporaneidade.

Compreender a Computação como uma área de conhecimento que contribui para explicar o mundo atual e ser um agente ativo e consciente de transformação capaz de analisar criticamente seus impactos sociais, ambientais, culturais, econômicos, científicos, tecnológicos, legais e éticos (Brasil, 2022, p. 11).

Contudo, o documento ainda apresenta limitações, especialmente no que se refere à Inteligência Artificial, uma vez que não explicita de maneira aprofundada orientações para a formação de competências relacionadas à ética, à segurança de dados e ao impacto social da IA. Nesse ponto, o Marco Referencial da UNESCO se mostra mais abrangente, pois propõe um conjunto de competências específicas voltadas ao uso responsável e crítico da IA, tanto para estudantes quanto para professores.

Do ponto de vista de Santaella (p.15, 2023), “pensar sobre a IA é pensar sobre o humano.” Na análise da autora, em que proporção a IA ajuda o humano a se reinventar, isso ocorre porque essa ferramenta ajuda a avaliar nossos potenciais enquanto humanos e também nossos limites, frente aos limites e os potenciais da IA. Por isso o pensamento reflexivo em torno do Marco Referencial da UNESCO torna-se uma referência fundamental para a alfabetização e o letramento em IA considerando nas análises e a compreensão de diversas tendências algorítmicas, a responsabilidade no uso dessa ferramenta e a consciência dos impactos sociais e éticos.

O que intriga em torno dessa questão, é conceber que a IA e outras ferramentas tecnológicas educacionais sejam usadas apenas como uma “educação bancária” como diz Paulo Freire, onde os indivíduos acabam por tornar-se seres passivos para o recebimento das inúmeras informações que as redes e esses sistemas oferecem ou reproduzem.

No sistema de educação bancária o aluno é visto como um indivíduo vazio, no qual o professor apenas deposita ou repassa informações sem exercitar a reflexão e o senso crítico do estudante. De uma forma semelhante, quando os indivíduos usam a IA e limitam-se a apenas a receber e acumular informações geradas pelos algoritmos, sem questionamentos sobre a origem, as intencionalidades ou impactos sociais dessas ferramentas. Nesse sentido, o desafio é transformar esse tipo de relação existente entre humanos e IA, não apenas como

consumidores de dados, mas na formação crítica e emancipadora a fim de promover a autonomia, a problematização e a consciência crítica presente na aprendizagem.

A IA por mais inteligente e sofisticada que possa parecer, apenas responde aos comandos e padrões fornecidos pelo *Homo sapiens*, portanto não podemos permitir que essas ferramentas tomem o espaço da mente e do pensamento reflexivo dos humanos. Se delegarmos todas as funções cognitivas às máquinas, corremos o risco de empobrecimento das conexões neuronais e do desenvolvimento da intelectualidade e criatividade humana, transformando-nos em meros espectadores e receptores de respostas prontas.

Nesse aspecto, Santaella (2023, p.76) nos faz refletir que que “[...] para atuar neste espaço, computadores necessitam de orientações e requerem assistência externa – eles não pensam por si mesmos.” O computador atua como um intermediário entre conceitos abstratos e a realidade, servindo para guiar o pensamento. Ao fazer isso, as máquinas demonstram uma competência superior. Enquanto a inteligência humana funciona como uma força magnética que direciona sua própria bússola, os computadores priorizam a execução de comandos em detrimento da inteligência (Santaella, 2023).

É importante destacar que um olhar crítico e reflexivo sobre conteúdos midiáticos é extremamente importante. Esse olhar envolve questionar a objetividade dos fatos e das coisas, analisar fontes e considerar contextos. Atualmente, diante de tantas *fake news*, é essencial avaliar a veracidade das informações, reconhecendo o potencial de manipulação e o discernimento entre notícias, fatos e opiniões. Também é importante salientar a respeito do papel dos algoritmos nas plataformas digitais, que podem influenciar a exposição seletiva de determinados conteúdos. O desenvolvimento de uma visão crítica ajuda a despertar e a construir uma compreensão informacional resistente às possíveis distorções midiáticas.

A Estratégia Brasileira em Educação Midiática (EBEM), documento lançado em 2023 em sua primeira versão, trata em um dos seus segmentos sobre a inteligência artificial e a educação midiática, onde considera a inteligência artificial como um desafio para o sistema educacional, pois os algoritmos já muito utilizados há anos, oferecem recomendações aos usuários de forma personalizada, com conteúdos que microdirecionam publicidades com base nos dados fornecidos pelas pessoas.

A experiência cotidiana dos usuários de redes sociais é marcada pelo desconhecimento a respeito do funcionamento dos algoritmos de inteligência artificial que, orientados por lógicas e interesses empresariais, personalizam o que vemos nos expondo a recortes seletivos da realidade, direcionando comportamentos e moldando nossas opiniões. Esses algoritmos também incentivam o consumo através de funcionalidades invisíveis e priorizam e reforçam engajamento com conteúdos enviesados, ofensivos ou violentos, podendo inclusive empurrar

determinados indivíduos mais suscetíveis para ambientes – e ações – extremistas (Brasil, 2023, p. 18).

Quando algo é microdirecionado, quer dizer que grandes bases de dados e da inteligência artificial são utilizados para entregar mensagens direcionadas a perfis de grupos ou mesmo a indivíduos, como acontece em bases políticas e eleitorais, personalizando mensagens e explorando as vulnerabilidades emocionais e de diversos ambientes.

Um avanço significativo ocorreu no Brasil nesse sentido com a Resolução TSE nº 23.732, de 2024. Esse regulamento trouxe definições claras sobre o que é “microdirecionamento”, proibiu o uso de dados sensíveis sem autorização expressa da pessoa, estabeleceu a exigência de relatórios de impacto para situações classificadas como de alto risco e determinou punições específicas para o uso inadequado de algoritmos em campanhas eleitorais. Dessa forma, a legislação brasileira passou a reconhecer oficialmente os perigos do *microtargeting*⁸⁶ e a oferecer mecanismos mais fortes para coibir práticas que possam comprometer a igualdade e a transparência nas eleições.

Um ponto extremamente importante nesse debate, é considerar que as tecnologias nos trazem muitas possibilidades para o planejamento pedagógico, mas não deve ser considerada como uma solução única para as aprendizagens, métodos mais tradicionais e por vezes com certo grau de ludicidade são o ponto de equilíbrio metodológico. Há inúmeras possibilidades analógicas com a utilização de metodologias ativas ou inovadoras na forma de educação e comunicação nas aprendizagens, sem obrigatoriamente inserir uma ferramenta tecnológica no processo de ensino e aprendizagem, porém, diante dos avanços contemporâneos, está cada dia mais nítido que se o indivíduo não souber utilizar algumas dessas ferramentas ele poderá tornar-se um excluído digital, perante essa sociedade cada vez mais tecnológica e infocrática⁸⁷ que estamos vivenciando.

A escola necessita passar por uma metamorfose coletiva, pois estamos em pleno século XXI, mas com uma escola que ainda permanece em seus moldes arcaicos, com velhos paradigmas curriculares. Isso não significa que tudo que foi construído pela escola até aqui deva ser ignorado e jogado fora, simplesmente porque agora estamos numa outra Era, a era tecnológica, não é isso, mas todos esses processos devem ser usados para melhorar a

⁸⁶ *Microtargeting* é uma estratégia de comunicação e marketing, muito usada em campanhas políticas e publicitárias, que consiste em segmentar o público de forma extremamente detalhada, com base em dados pessoais, hábitos, interesses, histórico de navegação, preferências de consumo ou até posicionamentos ideológicos.

⁸⁷ Termo conceituado pelo filósofo Byung-Chul Han, a infocracia descreve uma sociedade em que a manipulação de fluxos informacionais, mediada por algoritmos e vigilância digital, molda comportamentos e pensamentos de maneira quase imperceptível. (Publicado por: Leonardo Adriano Ragacini–Jornal da USP, 2025).

qualidade da educação, inserindo novos conceitos e novas formas ou ferramentas de aprendizagem. A começar pela formação de professores, inclusive gestores e coordenadores pedagógicos, que estão cotidianamente ligados ao desenvolvimento educacional, buscando soluções para a educação e o conhecimento de jovens estudantes, todos estes protagonistas apresentam um papel primordial na construção do saber, de uma sociedade mais justa e inclusiva em relação às oportunidades de acesso às tecnologias, mas inúmeras vezes percebe-se um movimento análogo e contrário em relação à essas transformações, é como se houvesse uma bifurcação ou encruzilhada ao longo do caminho, onde cada um destes protagonistas da escola seguisse por um lógica ou um caminho diferente, nas quais não se cruzam no processo final dessas mudanças coletivas e necessárias. Os docentes também podem buscar aperfeiçoar seus conhecimentos entre os pares, por meio de planejamentos conjugados, mas é claro que para isso ocorrer é necessário repensar melhorias nas condições de tempo e na carga horária dos professores, além de políticas públicas que priorizem o currículo e as mais diversas formas de aprendizagem ativa.

Atualmente, diversos currículos já contemplam o uso de tecnologias digitais como recurso de apoio ao desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC. Contudo, observa-se que, em sua maioria, esses currículos abordam as tecnologias digitais sob uma perspectiva predominantemente instrumental. Nesses documentos, as menções ao mundo digital aparecem, em grande parte, como ferramentas ou, em alguns casos, como linguagens, exemplificadas por orientações como “exploração de ambientes virtuais e/ou aplicativos” ou “utilização de diferentes materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para a criação de desenhos, modelagens, músicas, danças, encenações teatrais e musicais”. Diante disso, torna-se imprescindível que os currículos sejam ampliados de modo a incorporar uma abordagem de educação digital e midiática que ultrapasse o uso meramente instrumental, contemplando competências críticas, criativas e éticas (Brasil, 2025).

Nesse sentido, o documento aborda que o currículo deve evitar o simplismo da utilização das TDICs ou da IA nos espaços escolares, ou seja, é necessário ampliar essa discussão para que a educação midiática seja utilizada para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, que utilizem a criatividade e autonomia, garantindo que estudantes e professores sejam de fato protagonistas no uso prudente e cauteloso das tecnologias digitais.

O currículo é um território de múltiplas composições, por vezes caóticas e incontroláveis, mas diante disso o currículo deve ampliar-se para as diferenças existentes em cada realidade brasileira, considerando essas realidades como potencial transformador e motor

de modificações nas concepções atuais que formam os currículos. O currículo deve ser um território de possibilidades e em constante evolução.

A efetiva incorporação da educação digital e midiática no currículo, demanda uma agenda robusta e contínua de formação de professores, fundamentada em uma perspectiva crítica acerca das tecnologias digitais. Essa perspectiva deve abarcar a cultura digital em sua complexidade, com ênfase em dimensões como metalinguagem, direitos digitais e a integridade da informação. Nessa direção, a formação dos estudantes deve transcender o domínio técnico-operacional, promovendo o desenvolvimento de competências críticas que possibilitem a criação de soluções tecnológicas éticas, inovadoras e socialmente responsáveis, voltadas para a superação dos desafios característicos do contexto brasileiro (Brasil, 2025).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) reconhecem em sua visão progressiva e abrangente sobre o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo educativo. Reconhecem que o giz (atualmente substituído pelas lousas brancas e canetas marcadoras) e o livro, também são tecnologias que marcam um contexto histórico de recursos tecnológicos e que em cada geração demonstra-se uma ampliação das inovações tecnológicas que contribuem de formas distintas para enriquecer a aprendizagem.

As DCNs, nesse ponto, sugerem que as TDICs sejam compreendidas não como fins em si mesmas, mas como ferramentas pedagógicas que precisam ser adaptadas e ressignificadas em função das necessidades educacionais. O documento também evidencia a importância da tecnologia para promover a inclusão e acessibilidade, ampliando as oportunidades de aprendizagem para diferentes perfis de estudantes.

“A infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital” (Brasil, 2013). Por fim, o documento destaca a infraestrutura tecnológica como: bibliotecas, rádio, televisão, internet e a convergência digital, estes objetos reforçam a noção de que a qualidade do ensino depende não apenas da formação docente, mas também das condições materiais oferecidas pelo poder público. A ausência ou precariedade dessa infraestrutura gera desigualdades e limita a efetiva integração das tecnologias às práticas pedagógicas, o que ainda constitui um dos maiores desafios da escola brasileira.

Considerações Finais

Diante da análise dos diferentes marcos normativos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Marco Referencial da UNESCO sobre Competências em Inteligência Artificial e o documento de 2025 sobre Educação Digital e Midiática, tornam evidente que o desafio contemporâneo da educação está em articular tais referenciais em uma proposta pedagógica consistente e crítica. As DCNs já apontavam a importância das tecnologias como elementos que enriquecem as aprendizagens, desde que acompanhadas de infraestrutura adequada e formação docente sólida. A BNCC, por sua vez, incorporou a cultura digital como competências gerais, ainda que de maneira inicial e por vezes instrumental, deixando lacunas no tratamento da Inteligência Artificial. Já o Marco da UNESCO amplia essa discussão ao propor competências éticas, criativas e inclusivas, alinhadas ao ODS 4 da Agenda 2030, reforçando a centralidade da IA como campo de reflexão e de prática para professores e estudantes.

A proposição do documento sobre Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas (2025), avança ao propor diretrizes concretas para inserir no currículo dimensões críticas, éticas e criativas quanto ao uso das tecnologias digitais. Nesse conjunto, percebe-se que a qualidade educacional não depende apenas da inclusão da tecnologia nos currículos, mas da forma como ela é compreendida e aplicada: como instrumento de emancipação, de construção de cidadania e de desenvolvimento humano. Portanto, a convergência entre esses documentos deve orientar políticas públicas que fortaleçam a formação docente, garantam infraestrutura adequada e assegurem que estudantes e professores não sejam apenas consumidores de tecnologia, mas cocriadores de saberes e soluções éticas para os desafios impostos do século 21.

Nesse conjunto de documentos normativos, ganha destaque a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM -2023), que introduz um debate fundamental sobre o papel crítico no uso das tecnologias digitais, especialmente ao abordar a Inteligência Artificial e os mecanismos de funcionamento dos algoritmos. Esse documento enfatiza a necessidade de formar estudantes capazes de compreender como seus dados são utilizados, a fim de questionar as lógicas algorítmicas que influenciam o acesso à informação além de desenvolver consciência ética sobre o impacto dessas dinâmicas na sociedade contemporânea. Ao trazer essa dimensão crítica, este documento fortalece a perspectiva de que a educação digital não deve apenas instrumentalizar, mas preparar cidadãos para interagir de forma reflexiva e responsável com o mundo digital.

Assim, a convergência entre esses documentos evidencia que a qualidade educacional não depende apenas da inclusão da tecnologia nos currículos, mas da forma como ela é compreendida e aplicada, como instrumento de emancipação, de construção de cidadania e de desenvolvimento humano. Portanto, torna-se urgente que políticas públicas fortaleçam a formação docente, garantam infraestrutura adequada nas escolas e assegurem que estudantes e professores não sejam apenas consumidores de tecnologias, mas que trabalhem juntos em processos colaborativos na construção de saberes e de soluções éticas para os desafios contemporâneos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília, 2013.

Disponível em: <https://shre.ink/Sf1z> Acesso em: 24 set de 2025.

BRASIL. **Educação Digital e Midiática**: como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://shre.ink/Sf1i> Acesso em: 26 set de 2025.

BRASIL. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Secretaria de Comunicação Social, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/Sf1K> Acesso em: 27 set de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Computação**: complemento à BNCC. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/Sf1L> Acesso em: 25 set de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/Sf1q> Acesso em 25 set de 2025.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

RAGACINI, Leonardo Adriano. **Infocracia**: como os algoritmos moldam a realidade e ameaçam a democracia. Jornal da USP. São Paulo 21/01/2025. Disponível em: <https://shre.ink/Sf1t> Acesso em: 25 set de 2025.

SANTAELLA, Lúcia. **A inteligência artificial é inteligente?** São Paulo: Edições 70, 2023.

UNESCO. **Marco Referencial de competências em IA para estudantes**. UNESCO Brasil, Brasília, 2025. Disponível em: <https://shre.ink/Sf1D> Acesso em: 19 set de 2025.

UNESCO. **Marco Referencial de competências em IA para professores**. UNESCO Brasil, Brasília, 2025. Disponível em: <https://shre.ink/Sf18> Acesso em: 19 set de 2025.

MATERIAL DE ABUSO SEXUAL INFANTIL (MASI) GENERADO POR IA: RECOMENDACIONES PARA SU TIPIFICACIÓN Y APLICACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Hugo F. Pérez Carretta⁸⁸

Eje Temático: Derecho Educativo y Tecnologías

Uso de IA para lesionar derechos dentro del entorno de aprendizaje

Abstract

La escuela, espacio de cuidado, se ve hoy interpelada por un ecosistema digital sin bordes. En redes estudiantiles circulan imágenes que replican, con inquietante verosimilitud, a estudiantes en escenas sexuales. La ‘broma’ cruel se transforma en daño concreto: vergüenza, estigmatización, retraimiento y ausentismo. La arquitectura del art. 128 CP no siempre encuadra estos hechos cuando no hay participación real de NNyA, generando vacíos disuasorios y soluciones fragmentarias.

La falta de referencia explícita a la simulación/IA en el art. 128 CP crea asimetrías: se recurre a figuras conexas (lesiones/Ley Olimpia) mientras que el núcleo del MASI sintético queda difuso. De allí la necesidad poner bajo estudio la conveniencia de equiparar contenido real al generado mediante IA y en caso positivo de qué manera salvaguardar derechos de los involucrados en base a ciertos estándares probatorios.

El presente trabajo pretende brindar al lector algunas recomendaciones a la hora de tipificar conductas como la producción o generación de MASI mediando el uso de IA y su correcta valoración desde el punto de vista legal y probatorio.

Palabras clave: Material de abuso sexual infantil. Inteligencia artificial. Deepfakes. Pericia digital. Derecho educativo.

Introducción

La irrupción de imágenes de contenido sexual de niñas, niños y adolescentes generadas o alteradas mediante inteligencia artificial (IA) dentro y fuera del entorno educativo ha erosionado las fronteras conceptuales del art. 128 del Código Penal argentino. A partir del precedente de la Cámara de Apelación y Garantías en lo Penal de Zárate-Campana (19/05/2025)⁸⁹ donde se trasladó el núcleo del debate a la prueba técnica y al control

⁸⁸ Abogado. Informático. Docente e Investigador. Miembro de la Sala de Derecho Educativo del Colegio de Abogados de Córdoba, Argentina. Diplomado en Cibercrimen y Evidencia Digital, Diplomado en Derecho Digital, Consultor en Seguros de Riesgos Cibernéticos, Diplomado en Compliance y Perito Judicial Informático. Correo: estudioperezcarretta@gmail.com.

⁸⁹ Zárate-Campana (19/05/2025): confirmación de elevación a juicio por publicación/tenencia de representaciones sexuales de menores; se rechaza 'irrealidad por IA' y se remite a juicio con prueba técnica (sumario/nota institucional).

contradictorio, y del caso cordobés de deepfakes escolares (2025)⁹⁰ que evidenció la reacción penal por otras figuras (lesiones graves/Ley Olimpia) y una causa separada por el citado artículo, sólo respecto de MASI real hallado, se dispararon alertas en quien escribe sobre la conveniencia o no de equiparar la creación, producción, tenencia, distribución o facilitación de MASI sintético a la imagen real, sobre todo en ausencia de un estándar probatorio reforzado aplicable a esos hechos, amén de que dicho material en muchas oportunidades encuentra su fuente de producción en las aulas.

Para lograr tal objetivo, del análisis comparado sobre el tema se evidencia que Brasil ya tipifica la simulación (ECA art. 241-C)⁹¹ y Uruguay incluye 'reales o simuladas' (Ley 17.815)⁹²; México dictó condena por almacenamiento de MASI alterado con IA (caso IPN)⁹³. Oportunamente, y luego el análisis comparado correspondiente, se ofrece al lector un protocolo operativo para escuelas y fiscalías vinculado a tema bajo estudio.

Desarrollo

En Argentina, el art. 128 CP sanciona producción, publicación, distribución y tenencia de pornografía infantil, con agravantes; fue diseñado para material con intervención real de NNyA. Por su parte, la Ley 27.736 (Ley Olimpia) visibiliza la violencia digital en escuelas y habilita herramientas útiles, pero no sustituye la adecuación del art. 128 frente a representaciones sintéticas.

Así, el art. 128 del Código Penal Argentino⁹⁴, bajo el TÍTULO III, DELITOS CONTRA LA INTEGRIDAD SEXUAL, contempla en su figura básica que: “Será reprimido con prisión de tres (3) a seis (6) años el que produjere, financiare, ofreciere, comerciare, publicare, facilitare, divulgare o distribuyere, por cualquier medio, toda representación de un menor de dieciocho (18) años dedicado a actividades sexuales explícitas o toda representación de sus partes genitales con fines predominantemente sexuales, al igual que el que organizare espectáculos en vivo de representaciones sexuales explícitas en que participaren dichos menores.

⁹⁰ Caso Córdoba (2025): deepfakes escolares elevados por lesiones/violencia digital; causa separada por art. 128 por material real incautado (Cheaqueado y coberturas).

⁹¹ Brasil: ECA art. 241-C, incorporado por Lei 11.829/2008 ('simular... por adulteración, montaje o modificación') – Planalto/Câmara dos Deputados.

⁹² Uruguay: Ley 17.815 (IMPO/OEA): definiciones de material con 'actividades sexuales explícitas, reales o simuladas'

⁹³ México: sentencia (mayo 2025) – caso IPN – por almacenamiento de MASI alterado con IA (El País y comunicados).

⁹⁴ Artículo sustituido por art. 1° de la Ley N° 27.436 B.O. 23/4/2018.

Luego en su tipo agravado, estipula que: “Será reprimido con prisión de cuatro (4) meses a un (1) año el que a sabiendas **tuviere** en su poder representaciones de las descriptas en el párrafo anterior; con prisión de seis (6) meses a dos (2) años el que **tuviere** en su poder representaciones de las descriptas en el primer párrafo con fines inequívocos de **distribución o comercialización**; con prisión de un (1) mes a tres (3) años el que **facilitare** el acceso a espectáculos pornográficos o suministrare material pornográfico a menores de catorce (14) años. Finalmente prevee que las escalas penales previstas en este artículo se elevarán en un tercio en su mínimo y en su máximo cuando la **víctima fuere menor de trece (13) años**.

La clara ausencia de previsiones sobre el uso de IA para desplegar tales conductas pusieron de manifiesto la dificultosa labor de los Camaristas de Zárate-Campana en determinar si el hecho se adecuaba o no a las previsiones del citado art. 128. En el reciente caso “Caso “P.,D. O.”⁹⁵, La Cámara **confirmó la elevación a juicio** por publicación y tenencia de representaciones sexuales de menores y **desestimó** el argumento defensivo de que, por ser imágenes generadas o alteradas con IA, quedarían fuera del art. 128 CP. La clave del Tribunal fue **trasladar el debate técnico al juicio oral**, exigiendo pericia seria y control contradictorio (acceso de la defensa a copias forenses, metodologías y tasas de error). En otro términos: no alcanza con decir “lo hizo una IA”; hay que **probarlo y poder contradecirlo**.

El fallo interpreta el art. 128 CP de modo abarcativo y, apoyándose en compromisos internacionales, evita que el rótulo “IA” funcione como **escudo de impunidad**. A la vez, evidencia la **necesidad de estándares periciales** para distinguir entre material real y sintético y no criminalizar sin prueba robusta.

Por otro costado, dicho fallo dialoga con casos **escolares** recientes (Córdoba, 2025): allí un joven de 19 años tomó fotos públicas de **compañeras menores de edad**, usó **IA (face-swapping)** para montarlas en **escenas sexuales explícitas** y las **publicó con sus nombres reales** en un sitio de pornografía. La difusión mantuvo el daño en el tiempo porque **siguió apareciendo en buscadores**, pese a pedidos de desindexación.

El caso que aún no está firme, fue encuadrado por la Justicia como **lesiones graves calificadas por mediar violencia de género**, en el marco de la **Ley 26.485** y su reforma (**Ley Olimpia 27.736**) y en causa separada por el **art. 128 CP** (material de abuso sexual infantil real) al hallarse **un video** en los dispositivos del imputado durante la pericia.

⁹⁵ Cámara de Apelación y Garantías en lo Penal del Departamento Judicial Zárate-Campana. (2025, 19 de mayo). *P., D. O. s/ recurso de apelación* (Causa N.º 27.969; IPP 18-00-2576-22). Provincia de Buenos Aires. SAJJ, NV46895. <https://www.saij.gob.ar/NV46895>

El contraste entre ambos casos muestra que, sin reglas periciales y sin una reforma expresa, las escuelas y fiscalías quedan **a mitad de camino** entre daño real y encuadre típico, y refuerza la necesidad de **protocolos escolares**: no reenviar, **preservar URL/capturas**, **derivar** a fiscalías y activar **contención inmediata de la víctima**.

La tipificación/asimilación de figuras en el derecho comparado latinoamericano

Para avanzar sobre este trabajo, la consulta sobre la tipificación, asimilación o equiparación de material de abuso sexual de niñas, niños y adolescentes en ordenamientos vigentes de otros países de latinoamerica arrojó el siguiente resultado:

País	¿Cubre simulado/IA?	Norma principal	Artículo(s) citados	Fuente
Brasil	Sí (expreso)	ECA (Lei 8.069) mod. por Lei 11.829/2008	art. 241-C	Planalto / Câmara dos Deputados ⁹⁶
Uruguay	Sí (expreso)	Ley 17.815	arts. 1–3 (def.), 'reales o simuladas'	IMPO/OEA ⁹⁷
México	Equiparación práctica	Ley General de Trata + fallo IPN	almacenamiento MASI (sent. 2025)	El País / comunicados ⁹⁸
Argentina	Vacío/ambigüedad	CP – art. 128	—	Doctrina SAIJ / casos locales ⁹⁹
Chile	Ambiguo	Ley 19.927	arts. 366 quáter y ss. (CP reformado)	BCN/LeyChile ¹⁰⁰
Colombia	No (literal)	CP	art. 218 ('representaciones reales')	UNODC/Policía Nac. ¹⁰¹
Perú	No (literal)	CP	art. 183-A ('utilice a personas')	El Peruano/OEA ¹⁰²
Paraguay	Ambiguo	Ley 2861/2006 + CP	art. 140 CP; arts. 4–6 Ley 2861	BACN/UNODC ¹⁰³
Bolivia	Cobertura amplia	Ley 548 + CP + Ley 263	art. 281 quater CP; definiciones NN y A	Lexivox/CEPAL ¹⁰⁴

⁹⁶ Brasil: ECA art. 241-C, incorporado por Lei 11.829/2008 ('simular... por adulteración, montaje o modificación') – Planalto/Câmara dos Deputados.

⁹⁷ Uruguay: Ley 17.815 (IMPO/OEA): definiciones de material con 'actividades sexuales explícitas, reales o simuladas'.

⁹⁸ México: sentencia (mayo 2025) – caso IPN – por almacenamiento de MASI alterado con IA (El País y comunicados).

⁹⁹ Doctrina argentina (SAIJ) y seguimiento de casos locales: vacío/ambigüedad del art. 128 ante IA.

¹⁰⁰ Chile: Ley 19.927 (BCN/LeyChile), reforma de delitos sexuales y pornografía infantil; sin mención expresa a 'simulado'.

¹⁰¹ Colombia: CP art. 218 (UNODC/Policía Nacional) – exige 'representaciones reales'.

¹⁰² Perú: CP art. 183-A (El Peruano/OEA) – exige 'utilice a personas'.

¹⁰³ Paraguay: Ley 2861/2006 y CP art. 140 (BACN/UNODC) – redacción que puede incluir 'otra representación' según verosimilitud.

¹⁰⁴ Bolivia: Ley 548/2014; Ley 263; CP art. 281 quater (Lexivox/CEPAL) – cobertura amplia con remisiones a medios digitales.

De la simple lectura, y tomando dichos países de la región, podemos inferir que la mayoría de ellos no cuanta con una equiparación expresa entre figuras, o su redacción es ambigua.

Propuesta normativa (dos variantes) para la legislación Argentina, y recomendaciones en su tipificación para países que aun no la legislan:

A fin de cumplir con los objetivos del presente trabajo, a continuación reseño a modo de recomendación, los requisitos esenciales tipificantes para equiparar ambas hipótesis (MASI creado con IA=MASI real).

- Opción A — Reforma del art. 128 CP Argentino (texto único).

Figura simple: Será reprimido con prisión de tres (3) a ocho (8) años y multa de (...) hasta (...) quien produzca, genere, simule, edite o modifique por cualquier medio, **incluida la inteligencia artificial**, representaciones verosímiles de NNyA en actividad sexual explícita; o posea, distribuya, ofrezca, facilite, exhiba, importe, exporte o almacene material que contenga dichas representaciones.

Figura agravada: La pena se agravará en un tercio cuando medie difusión masiva o en ámbito educativo; ánimo de lucro; pertenencia a organización; y/o su autor reúna la condición de autoridad o educador.

Requisitos en cuanto a garantías procesales: documentación de herramientas (versiones/umbrales/tasas de error), hashes/cadena de custodia y copia forense para contrapericia.

- Opción B — Art. XXX (recomendación como tipo autónomo para cualquier Estado).

Figura simple: Será reprimido con prisión de dos (2) a seis (6) años y multa de (...) hasta (...) quien cree, simule, edite o genere por medios digitales o de IA representaciones verosímiles de NNyA en actividad sexual explícita, con finalidad de producción, distribución, facilitación, comercialización, exhibición o posesión.

Remisión: si existe NNyA real, art. 128 o artículo equivalente (según legislación de cada país).

Figura agravada: La pena se agravará en un tercio cuando medie difusión masiva o en ámbito educativo; ánimo de lucro; pertenencia a organización; y/o su autor reúna la condición de autoridad o educador.

Cláusula probatoria: exigencia de pericia multimétodo con doble corroboración (técnica + morfológica/metadatos), tasas de error y trazabilidad conforme protocolos UFECI/MPF (Unidades Especializadas en Cibercrimen o Ministerio Público Fiscal).

Flujo o protocolo operativo para escuelas y fiscalías

Para el caso hipotético o real de constatarse un hecho vinculado a la creación, edición, generación y simulación por medios digitales o de IA de representaciones verosímiles de NNyA en actividad sexual explícita, con finalidad de producción, distribución, facilitación, comercialización, exhibición o posesión, pongo a disposición del lector -como mecanismo urgente de reacción- un protocolo operativo de colaboración entre el centro educativo y la fiscalía.

Flujo operativo (escuela → fiscalía)

Fase	Acción	Responsable
Detección	No reenviar; preservar URL/capturas institucionales; registro básico	Escuela
Notificación	Informar familias; activar contención psicosocial	Escuela
Preservación	Solicitud de 'preservation' a la plataforma	Fiscalía/Policía Judicial
Aseguramiento	Imagen forense; hashes; actas	Policía Judicial/Peritos
Pericia IA	Multimétodo + metadatos + morfológico + trazabilidad	Peritos/UFECI/MPF
Contradicción	Entrega de copias forenses para contrapericia	Fiscalía/Tribunal
Takedown	Borrado/desindexación; nuevas preservaciones	Fiscalía + Plataformas

Conclusión

La tipificación penal de las conductas, en definitiva obedece a la política criminal exclusiva y excluyente de cada Estado. Sin embargo, los temas abordados en el presente trabajo merecen una legislación unificada de corte internacional, ya sea mediante tratados o acuerdos de cooperación internacional donde no sólo se preserve y proteja el interés superior de NNyA, sino que también, donese tomen en cuenta las garantías procesales idóneas a fin de evitar arbitrariedades.

Aunque las imágenes sean “falsas” (sintéticas), el **daño es real** y el Estado **sí puede** intervenir con herramientas vigentes mientras avanza el **debate político y legislativo** para equiparar el **MASI generado por IA** al material real, y dotarlo de **estándares probatorios** robustos.

En cualquier caso, el camino a seguir en la tipificación de estas conductas, debe tener directa incidencia en la **gobernanza escolar**, mediante protocolos de preservación, derivación inmediata a fiscalías especializadas, y fundamentalmente de contención y asistencia a las víctimas, donde el Estado debe constituirse en su principal garante y proveedor.

Referencias

Albareda, M., & Magaz, F. (2025, 2 junio). **Pornografía infantil generada por inteligencia artificial: análisis dogmático y normativo**. SAIJ. (<https://www.saij.gov.ar/mauricio->

albarda-pornografia-infantil-generada-inteligencia-artificial-analisis-dogmatico-normativo-luz-caso-dacf250055-2025-06-02/123456789-0abc-defg5500-52fcanirtcod)

Chequeado. (2025, 25 junio). **Deepfake en escuelas: el caso del joven que irá a juicio por crear con IA imágenes pornográficas falsas de sus compañeras.**

(<https://chequeado.com/el-explicador/deepfake-en-escuelas-el-caso-del-joven-que-ira-a-juicio-por-crear-con-inteligencia-artificial-imagenes-pornograficas-falsas-de-sus-companeras/>)

El País. (2025, 23 mayo). **Sentenciado a cinco años de prisión por almacenar pornografía infantil alterada con IA (caso IPN).** (<https://elpais.com/mexico/2025-05-23/>)

Hammurabi – Moyano, L. (2025). **El uso de la IA para la creación de MASI.**

(<https://www.hammurabi.com.ar/moyano-el-uso-de-la-ia/>)

Ley 17.815 (Uruguay). IMPO. (<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17815-2004>)

Lei 11.829/2008 (Brasil) – ECA art. 241-C. Planalto.

(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11829.htm)

MPF – UFECI. **Guías y protocolos de evidencia digital.** (<https://www.mpf.gob.ar/ufeci/>)

MINSEG–MPF (Argentina). **Res. 232/2023. Protocolo de evidencia digital.**

(<https://www.argentina.gob.ar/>)

Pensando Políticas Públicas – Martello, L., Gossen, M., & Casas, C. (2025, 30 septiembre).

Pornografía infantil generada por IA: la urgencia de una reforma legal.

(<https://pensandopoliticaspublicas.com.ar/index.php/2025/09/30/pornografia-infantil-generada-por-ia-la-urgencia-de-una-reforma-legal-para-protoger-la-ninez/>)

Código Penal de Colombia, art. 218. UNODC SHERLOC. (<https://sherloc.unodc.org/>)

Código Penal del Perú, art. 183-A. El Peruano. (<https://elperuano.pe/>)

Ley 2861/2006 (Paraguay) y CP art. 140. BACN. (<https://www.bacn.gov.py/>)

Código Niño, Niña y Adolescente (Bolivia) y CP art. 281 quater; Ley 263 (trata).

Lexivox/CEPAL. (<https://www.lexivox.org/>)

OS MAIORES DESAFIOS ENCONTRADOS NA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO A TECNOLOGIA E O COTIDIANO PROFISSIONAL

Jaqueline Weiler Brock¹⁰⁵
Luana Texeira Porto¹⁰⁶

Resumo

Este artigo, fundamentado em Buzato (2006), Castells (1999; 2003), Lévy (1999), Kleiman e Vieira (2006) e Novaes e Dagnino (2004), objetiva descrever e analisar os maiores desafios para os educadores e estudantes em relação a tecnologia. As práticas de letramento digital de informática, a fim de identificar o modelo de letramento e a concepção de letramento digital subjacentes a essas práticas. As mesmas refletem-se sobre os desafios postos à escola pelo confronto com as novas práticas e o uso de ferramentas tecnológicas. Em seguida, analisa-se como, o que as novas tecnologias significam para alunos e professores. Ao final, situa-se que o uso da tecnologia e os recursos em pauta representam muito mais um obstáculo do que um veículo para a emancipação do ser humano. Assim, as tecnologias não seriam processos autônomos, com uma lógica interna própria, mas letramento digital como no mundo do trabalho.

Palavra-chaves: Tecnologias, desafios, professores, alunos.

INTRODUÇÃO

A partir de 1940 nos Estados Unidos o uso da tecnologia na educação começou a se desenvolver e teve um grande avanço em 1970, com a utilização dos computadores para fins educativos, já no Brasil se deu a partir da década de 80. Em 1989 no Brasil o MEC instituiu o programa nacional de informática na educação e atualmente há de se considerar que as tecnologias da informação e da comunicação deram um impulso significativo à nossa educação tanto presencial como a distância. Com a pandemia tivemos que usar a tecnologia numa emergência, e não temos mais como nos desvincular desse mundo digital do nosso processo de ensino, uma vez que é um processo essencial às novas gerações. A tecnologia chegou para ajudar, um facilitador que vai potencializar o processo, mas nunca vai ser suficientemente sozinha, então ela é um auxílio, no entanto desperta interesse, curiosidade e criatividade, e se o professor e se a escola souber utilizar isso da melhor forma, constata-se o ganho significativo do uso das tecnologias.

¹⁰⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen-RS, Brasil, Mestre em Educação pela Unoesc, professora da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, professorajjaque@gmail.com

¹⁰⁶ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de pós-graduação Stricto Sensu em Educação (URI Frederico Westphalen). luana@uri.edu.br

Nesse mundo global de tantas competitividades, e com a chegada da tecnologia na educação, que é um desafio imenso colocado para as escolas, verifica-se que a nova sociedade tem a intenção de que a escola seja capaz de desenvolver nos estudantes habilidades e fazê-los compreender que o aprender não é um processo estático, mas construído ao longo da jornada da vida.

Para Takahashi (2000, p. 5), “a sociedade de informação não é modismo. Representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico”. A partir dessa referência vimos que estamos a frente de uma nova era que atinge as atividades da sociedade em contextos sociais e econômicos.

A educação remota trouxe consigo vários desafios e dificuldades para alunos, professores, instituição de ensino e famílias. Dentre os principais desafios destacam-se:

a) O acesso desigual à tecnologia: nem todos os alunos têm acesso a dispositivos e conexões confiáveis à internet, o que cria disparidades no acesso ao ensino remoto. Na pandemia da COVID-19 isso foi relatado pelos professores que em muitas vezes utilizava de recursos próprios para levar aos estudantes as atividades uma vez que eles não possuíam recursos para a realização das tarefas on-line; Outro fator, importante de citar é que os alunos na sua maioria não tem toda habilidade com a tecnologia como aparentemente demonstram ter;

b) Desigualdades socioeconômicas: Como relatado de modo supracitado os alunos em situações socioeconômicas desfavorecidas enfrentaram dificuldades ainda maiores devido à falta de recursos, espaço adequado para o estudo e apoio da família. Em muitas vezes nem os responsáveis sabiam como lidar com tamanha dificuldade;

c) Falta de interação presencial: A educação remota muitas vezes carece de interação pessoal entre alunos e professores, o que pode afetar o envolvimento, a motivação e o desenvolvimento de habilidades sociais. Essa interação é essencial para ao desenvolvimento do estudante em qualquer nível educacional. Não distante da nossa realidade é só imaginar o aluno em idade de alfabetização lidando com essa modalidade educacional; Como também, o acompanhamento por parte da família que na sua maioria tem dificuldade de acompanhar o processo ensino-aprendizagem dos filhos;

d) Autodisciplina e gestão do tempo: Aprender remotamente exige autodisciplina e habilidades de gerenciamento de tempo. Muito o contrário do que o senso comum atrela ao ensino a distância. A disciplina deve ser elevada a níveis altos para que o processo de ensino-aprendizagem não seja prejudicado;

e) Carga emocional e isolamento: A falta de interação social e o isolamento podem desencadear problemas emocionais, em muitos casos, irreversíveis em professores e estudantes;

f) Qualidade instrucional: Muitos professores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino on-line e muitos deles não tiveram a oportunidade de ter um lugar adequado para ministrar as suas aulas, de ter um equipamento adequado e ter uma internet de qualidade. Por isso a qualidade da instrução sofreu vários riscos na oferta;

g) Aumento da carga de trabalho: Professores relatam uma carga de trabalho mais pesada ao preparar e entregar aulas on-line;

h) Desafios tecnológicos: Problemas técnicos, falha na conexão à internet podem prejudicar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem;

i) Inclusão de alunos com necessidades especiais: Acomodar alunos com necessidades especiais no ensino remoto é mais um desafio frente a tantos. A depender do tipo de necessidade o aluno corre o risco de não acompanhar de modo adequado; O enfrentamento desses desafios requer esforços significativos tanto por parte do poder público quanto de quem faz parte do sistema educacional. Esses aspectos globais demonstram a complexidade do desafio da educação remota e a necessidade de colaboração e coordenação global para enfrentá-la de maneira eficaz. A esse respeito, Joaquim (2020) ressalta que [...] determinadas atividades, como o ensino/estudo, mudaram, muda ou mudará por uma necessidade coletiva e não da individualidade. Surge um aspecto a ser considerado pelos que constroem a relação institucional ‘tempo-estudo’: como reajustar o ‘tempo presencial’ das salas de aula em ‘tempo remoto’ no âmbito da preservação da individualidade quando se pensa em aprender e ensinar? Debruçando-nos nesta questão, creio que nos deva surgir a vontade de promover a auto estima do aluno e conduzi-lo para o tão almejado plano da autonomia do pensamento crítico. Porém, para quem ensina, surge um novo desafio: ser o guardião de um tempo que se manifesta nas várias realidades dos vários alunos, que possuem as suas mais variadas necessidades internas, limitações, potenciais e projeções, nas suas distintas residências, com seus familiares, com o sem seus aparatos de tecnologia e distinções de acessibilidade à internet [...].

Das concepções de Manuel Castells (1999), podemos dizer que a revolução tecnológica deu origem ao informacionalismo, sendo assim a base material desta novasociedade, onde a comunicação aberta e os valores da liberdade individual foram supremos. Segundo Castells (2003, p .7):

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos.

A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. “[...] pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção”.

Hoje, constatamos que de um modo geral, a tecnologia contribuiu para mudança de hábito comportamental da sociedade, e especialmente no que se refere à educação, os educadores e educandos, passaram por inovações tanto nos seus novos papéis, quanto nas suas funções, competências e habilidades, que foram postas diante das possibilidades ofertadas pelas novas tecnologias.

A tecnologia da informação não modifica o que aprendemos, mas altera o modo como aprendemos e na escola hoje é fundamental saber usá-la de forma correta. Com a tecnologia a educação tradicional mudou, pois nessa sociedade moderna o aluno além de absorver do conhecimento do professor, conta com a ferramenta tecnológica que traz informação sobre o conteúdo estudado, e assim facilita o aprendizado, e auxilia nas pesquisas desde que com orientação do professor.

Se faz necessário que o aluno saiba pesquisar, saiba interpretar quais as informações são confiáveis ou não, ou seja, saiba utilizar da melhor forma, daí a necessidade do já citado letramento digital para dentro do processo de ensino, que é de suma importância, pois a todo momento a informação é processo de aprendizagem, ele é coletivo, e o aluno para desenvolver o seu processo de ensino tem múltiplas oportunidades.

Assim cito a denominação de Lévy (1999) de cultura do ciberespaço:

O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’.

A cultura do ciberespaço é um fenómeno complexo e em constante evolução que desafia as noções tradicionais de cultura, comunicação e identidade. Compreender e refletir sobre essa cultura é essencial para navegar com sucesso na era digital voltada para a educação.

O QUE AS NOVAS TECNOLOGIAS SIGNIFICAM PARA ALUNOS E PROFESSORES

Apesar de todos os seus benefícios, o uso da tecnologia pode acarretar efeitos colaterais negativos para a saúde física e mental. Esses efeitos colaterais incluem : o vício em internet, que, por ser um vício comportamental, ainda é controverso para os psicólogos, mas já é reconhecido e tratado em centros de reabilitação na China e na Coreia do Sul, a relativamente leve privação de sono percebida por professores entre estudantes que passam noites jogando ou trocando mensagens e o aumento dos níveis de estresse, assim como a proliferação de sintomas relativos a déficits de atenção, em ambos os casos relacionados à sobrecarga de informação e de comunicação (cf. Box 1.7). Contudo, os efeitos mais dramáticos ainda podem estar por emergir da reformatação do cérebro (especialmente cérebro jovens) em ambientes tecnologicamente imersivos. Podem decorrer vários anos antes de podermos fazer um balanço dos prós e contras decorrentes. Enquanto isso, podemos encorajar nossos estudantes a terem uma perspectiva mais equilibrada em seu uso da tecnologia inclusive desconectando-se de vez em quando enquanto moldamos nossa própria perspectiva.

Os professores estão bem situados para promover os letramentos digitais em sala de aula, integrando-os com a linguagem tradicional e o ensino do letramento na medida em que se equipa os alunos com toda a gama de letramentos de que precisarão como membros de redes sociais crescentemente digitalizadas, como trabalhadores do século XXI e como cidadãos de um mundo que faz frente aos desafios ambientais e humanos em escala global. Nesse quesito pode-se enriquecer as aulas, ampliando os espaços e o ensino de assegurar a formação contínua.

As inovações no campo das TICs ocorreram em um ritmo extremamente acelerado nas últimas décadas. A era digital instaurou-se como modeladora de comportamentos e relacionamentos, implantando recursos tecnológicos em todos os aspectos da vida em sociedade. Com esse novo panorama, a promessa de onipresença se instalou no senso coletivo: a internet possibilitaria a todos estar em vários lugares ao mesmo tempo, acessar informações provenientes de diversas fontes e interagir em diferentes esferas sem as barreiras

físicas mundanas.

Conforme Kleiman e Vieira (2006, p. 121): “a mobilidade e o livre trânsito, livre das amarras sociais, de contornos geográficos e da estratificação, por essa espécie de paraíso cibernético, certamente conferiria certa onipotência ao sujeito”. No senso coletivo, as novas gerações, como a “geração Y”², possuem quase como pressuposto intrínseco o letramento digital, sendo composta por jovens familiarizados com as potencialidades dos recursos em pauta. Ainda, por esse senso, de uma maneira geral, são pessoas marcadas, em sua identidade, pela tecnologia, exercendo a onipresença supracitada e transitando livremente sobre o “paraíso cibernético” de Kleiman e Vieira (2006, p. 121).

Existe, claramente, no contexto delineado, um tipo de fetiche pela tecnologia presente na sociedade. Novaes e Dagnino (2004, p. 195), ao refletir sobre a tecnologia e seu papel para a democracia, apontam os autores Noble e Feenberg como filósofos que enxergam: “[...] um fetiche cultural na tecnologia e afirmam que este reside no foconaquilo que está na moda, na mudança contínua, incessante da tecnologia, e na ideia de avanço inexorável sempre benéfico”.

No entanto, nos esquecemos naquilo que não está mudando, isto é, das relações de dominação que continuam a moldar a sociedade e a tecnologia (Noble, 1984, *apud* Novaes; Dagnino, 2004). Assim, variados autores já começam a advertir que a era digital não cumpre todas as suas promessas, por diferentes motivos.

Kleiman (2014, p.5) aponta que: “essas recomposições identitárias, baseadas no acesso à informação, no entanto, não são universais [...]”. Buzato (2008), por sua vez, aponta que a camada que, entretanto, não possui tamanha integração com essas novas concepções, vê-se absolutamente excluída, não só, do mercado de trabalho, mas de práticas cotidianas. Isso porque, ao mesmo tempo que os recursos em questão inovam quanto a possibilidades de interação, pesquisa, etc., “as novas tecnologias da informação e da comunicação [...] estão relacionadas à produção de ‘desconectados’ ou ‘excluídos’” (Buzato, 2006, p. 02, *apud* Buzato, 2008).

Desse modo, quem não possui um mínimo de acesso e controle sobre tais recursos poderá ter cerceada sua participação no mercado de trabalho (tendo como reservados, neste, apenas subempregos, por exemplo), assim como em outras facetas da vida, num ciclo vicioso que, se não amparado por políticas públicas, apenas acirrará desigualdades.

Este não é um fenômeno novo ou mesmo exclusivo da era digital. Novos recursos tecnológicos tendem a

[...] tomar a forma de uma “caixa-preta” (Latour, 2000), algo como uma sobra que começa a permear relações sociais e culturais, a influenciar na construção, distribuição, valorização e transformação do conhecimento, e a definir quem está incluído e quem não está (BUZATO, 2006, *on-line*).

Seriam, majoritariamente, guiadas por critérios próprios do contexto social em que inseridas, de modo que, numa sociedade capitalista, estas incorporariam seus valores e fortaleceriam seus efeitos, como a acumulação de capital e a divisão das classes sociais.

Isso permitiria a conclusão de que, atualmente, os recursos em pauta “representam muito mais um obstáculo do que um veículo para a emancipação do ser humano” (Novaes; Dagnino, 2008, p.207). Tedesco (2002), nesse sentido, esclarece que o conhecimento e a informação, na sociedade atual, estão gradualmente substituindo os antigos elementos centrais responsáveis pela distribuição de poder, como recursos naturais, força e dinheiro. O autor também esclarece que apesar das primeiras análises acerca das TICs como variáveis do poder terem sido otimistas sobre suas “potencialidades democratizadoras”, uma sociedade com base no uso de conhecimentos “produz simultaneamente fenômenos de mais igualdade e de mais desigualdade, de maior homogeneidade e de maior diferenciação” (Tedesco, 2002, p.15).

Apresentado o espectro dicotômico sobre a discussão que este trabalho propõe, não se trata, portanto, de exaltar ou condenar as novas tecnologias, especialmente, as concernentes à informação e comunicação.

Trata-se, porém, de colocar sua incorporação sob uma análise crítica, bem como de se refletir sobre como podem ser utilizados como instrumentos a favor da democracia e da justiça social, de maneira emancipatória. Para isso, é imprescindível que se contemple o conceito de letramento digital e como sua difusão afeta práticas sociais de diferentes maneiras, de modo a se desmistificar o atual fetiche da tecnologia benéfica em todos seus aspectos.

O aspecto que mais interessa ao escopo deste artigo, contudo, é o relacionado ao mundo do trabalho. O referido autor ainda cita exemplos como a imprensa, a eletricidade, o automóvel, o telefone, etc. e evidencia que, inicialmente, tais tecnologias possuíam seu acesso muito restrito, de modo que são “vistas por uns como soluções messiânicas e por outros como cavaleiros do apocalipse” (Buzato, 2006, *on-line*) e conforme vão se imiscuindo no cotidiano, vão se resignificando e dando novo significado também aos conceitos de “moderno” e “antigo”. O referido autor sintetiza a dicotomia trazida juntamente com a evolução tecnológica: “É por conta dessa culturalização e sociologização das máquinas e dos

avanços científicos que as apoiam que toda tecnologia está cercada de formas de exclusão e de inclusão” (2006, *on-line*).

Ainda, é preciso cuidar para não cair nas mesmas falácias que Soares (2005) expõe acerca da difusão do alfabetismo. É preciso ter em mente que o letramento digital, por si só, não vai levar, automaticamente, ao desenvolvimento econômico (tanto individual quanto coletivo) ou cognitivo, nem, instantaneamente, propiciará a inclusão social integral. Não se trata aqui de rejeitar novas tecnologias sob o pretexto de que são apenas e simplesmente segregadoras. Novaes e Dagnino (2004) bem frisam que “[...] não cabe frear, limitar o desenvolvimento científico e tecnológico, voltar pra Idade Média ou retornar à simplicidade, tal como sugere Borgmann (1984, *apud* Feenberg, 2002, p.15)”.

Os autores consideram, entretanto, que seria necessária “[...] uma radical transformação na tecnologia que potencialize suas possibilidades democráticas” (Novaes; Dagnino, 2004, p. 205), utilizando como bússola o questionamento de como a tecnologia pode ser utilizada, reprojeta, para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática.

Os autores acima mencionados, em um raciocínio que pode ser comparado ao de Magda Soares (2005) já exposto sobre a própria escrita, entendem o campo da ciência e tecnologia como “um processo inerentemente social, em que elementos não técnicos (valores morais, convicções religiosas, interesses profissionais e pressões econômicas) desempenham um papel decisivo na sua gênese e consolidação” (Cerezo, 2002, p. 23 *apud* Novaes; Dagnino, 2008, p. 206).

Assim, as tecnologias não seriam processos autônomos, com uma lógica interna própria, mas letramento digital como no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias de informação e comunicação são ferramentas importantes no ambiente escolar porque são atraentes para crianças e jovens e auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, principalmente por oferecer diversidades possibilidades de interação e construção de sentidos. Nesse sentido, as instituições de ensino devem utilizar essas atividades de interpretação de textual, criação de texto. Verificamos também que os alunos sentem atraídos por essas ferramentas e que os profissionais lotados nesse ambiente, apesar de perceberem as tecnologias digitais como um recurso para auxiliar a repassar os conteúdos, não têm formação adequada para compreender suas diversas possibilidades de uso para ampliar as práticas de letramento digital dos alunos.

Sendo assim, reconhecemos que há alguns obstáculos a superar com relação ao uso das tecnologias digitais nas escolas públicas, a fim de se poder utilizá-las para a alfabetizar letrando digitalmente os alunos. Outro aspecto importante é que enquanto as tecnologias digitais proporcionaram o surgimento dos novos estudos sobre letramentos, em que está subjacente o modelo ideológico de letramento, as escolas estão utilizando essas ferramentas para reforçar o modelo autônomo de letramento, ou seja, as tecnologias digitais são utilizadas para mascarar velhas metodologias.

Além do mais, considerando a desproporcionalidade entre o acesso às tecnologias pelos brasileiros e o nível de letramento dessa mesma população, e verificando as descobertas da pesquisa, entendemos que seja necessário implantar políticas públicas tanto no que diz respeito à formação de professores quanto à instituição de avaliações que verifiquem o nível de letramento digital dos alunos, uma vez que é notório e visível que o acesso às tecnologias digitais não é suficiente para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

BUSATO, Paulo César. **Fatos e mitos sobre a imputação objetiva**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

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

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 530 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Letramento na contemporaneidade. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91 (ou “Port. 72-91 / Eng. 78”), nov. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em: 16 set. 2025.

KLEIMAN, Angela Bustos Romero; VIEIRA, José Antônio. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação. *In*: MAGALHÃES, I., CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Paulo: Editora Claraluz, 2006, p.119-132.

NOVAES, César; DAGNINO, Renata. **Morar de Outras Maneiras**. UFMG, MOM – Minas Gerais, 2004. Disponível em: https://www.mom.arq.ufmg.br/mom/01_biblioteca/arquivos/kapp_06_morar_de_outras_mane

iras.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: https://repositorio.mcti.gov.br/bitstream/mctic/6501/1/2000_sociedade_da_informacao_no_brasil_livro_verde.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

TEDESCO, José Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

A ESCRITA COMO PROCESSO: O USO DA PLATAFORMA LETTRUS PARA DESENVOLVER A AUTORIA E A REESCRITA

Joao Batista Lemos da Silva Penha¹⁰⁷

Luana Teixeira Porto¹⁰⁸

Ricardo Luiz de Moura¹⁰⁹

Eixo Temático: Direito educativo e tecnologias

Resumo

O presente estudo apresenta uma reflexão sobre o ensino da escrita mediado por tecnologias digitais, com foco na plataforma Lettrus, destacando sua relevância no contexto educacional contemporâneo. Compreende-se a escrita como um processo contínuo que envolve planejamento, produção, revisão e reescrita, exigindo mediação pedagógica que estimule a autonomia e o protagonismo do estudante em diferentes situações comunicativas. Os objetivos da pesquisa consistem em analisar como o uso da plataforma Lettrus contribui para o desenvolvimento da autoria, da reescrita e do letramento digital, fortalecendo práticas de escrita reflexiva e crítica, alinhadas às demandas atuais. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada na observação e análise de produções textuais desenvolvidas por estudantes do ensino médio, na plataforma, que oferece feedback automático e orienta o aprimoramento textual em aspectos gramaticais, coesivos e argumentativos de forma contínua e personalizada. Os resultados apontam que o uso da ferramenta amplia a autonomia dos estudantes, melhora a qualidade das produções e promove uma compreensão mais profunda da escrita como processo formativo. Por fim, destaca-se que a integração entre tecnologia e pedagogia favorece o engajamento, a autoria e o desenvolvimento de escritores críticos, consolida uma prática educativa inovadora e centrada no estudante, além de fortalecer a aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Escrita. Autoria. Tecnologia Educacional.

WRITING AS A PROCESS: USING THE LETTRUS PLATFORM TO DEVELOP AUTHORSHIP AND REWRITING

Abstract

This study presents a reflection on the teaching of writing mediated by digital technologies, focusing on the Lettrus platform, highlighting its relevance in the contemporary educational context. Writing is understood as a continuous process involving planning, production, revision, and rewriting, requiring pedagogical mediation that stimulates student autonomy and protagonism in different communicative situations. The research objectives consist of

¹⁰⁷ Mestrando do PPGedu da URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missoes e Professor de Língua Portuguesa da rede estadual do Estado de Mato Grosso. Email a113487@uri.edu.br

¹⁰⁸ Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pós Doutorado em Letras pela Universidade de Santa Maria (UFSM) Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

¹⁰⁹ Mestre e Doutorando em Educação do PPGedu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Mato Grosso. E-mail: ricardo.moura3108@gmail.com

analyzing how the use of the Lettrus platform contributes to the development of authorship, rewriting, and digital literacy, strengthening reflective and critical writing practices aligned with current demands. The methodology adopted is qualitative in nature, based on the observation and analysis of textual productions developed by high school students on the platform, which offers automatic feedback and guides textual improvement in grammatical, cohesive, and argumentative aspects in a continuous and personalized way. The results indicate that the use of the tool increases student autonomy, improves the quality of their work, and promotes a deeper understanding of writing as a formative process. Finally, it is highlighted that the integration of technology and pedagogy fosters engagement, authorship, and the development of critical writers, consolidates an innovative and student-centered educational practice, and strengthens collaborative learning.

Keywords: Writing. Authorship. Educational Technology.

Introdução

A escrita é uma das práticas mais complexas e desafiadoras do processo de aprendizagem, pois envolve não apenas o domínio das normas linguísticas, mas também a capacidade de organizar ideias, construir sentidos e dialogar com diferentes interlocutores. No contexto da educação contemporânea, marcada pela presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais, torna-se necessário repensar as metodologias de ensino da escrita, de modo que o estudante seja colocado no centro do processo e reconhecido como sujeito autor de sua produção textual. Nesse cenário, a Plataforma Lettrus surge como uma ferramenta pedagógica inovadora, capaz de promover uma abordagem processual da escrita, estimulando a autoria, a reflexão sobre o texto e o desenvolvimento da competência comunicativa por meio da prática orientada da reescrita.

A noção de escrita como processo, amplamente discutida por teóricos da linguística aplicada e da pedagogia da linguagem, como Antunes (2003) e Koch & Elias (2010), rompe com a concepção tradicional que trata o texto como um produto acabado. Em vez disso, entende-se a escrita como um percurso que envolve planejamento, textualização, revisão e reescrita. A Plataforma Lettrus, ao incorporar recursos tecnológicos de feedback automatizado e revisões personalizadas, oferece um ambiente propício para que o estudante vivencie essa experiência de forma interativa, autônoma e significativa. Sua principal contribuição para o ensino da escrita está em integrar inteligência artificial e pedagogia, simulando o diálogo entre professor e o estudante no processo de construção textual. A plataforma fornece devolutivas sobre aspectos de coesão, coerência, argumentação e estrutura, permitindo que o estudante visualize em tempo real os pontos fortes e as fragilidades de seu texto.

Diferente de uma correção mecânica, o feedback da Plataforma Lettrus orienta o autor a refletir sobre suas escolhas, compreender as razões das sugestões e aplicar melhorias de forma consciente. Esse movimento transforma a reescrita em um exercício de reflexão linguística e autoral, fortalecendo a noção de que escrever é um processo contínuo de pensar, testar e aperfeiçoar ideias. A partir dessa perspectiva, a escrita deixa de ser uma mera atividade escolar e passa a ser um exercício de construção de sentido, expressão e autonomia.

A escrita como processo e o potencial de aprendizagem da plataforma lettrus

No ambiente escolar, a proposta de tratar a escrita como processo representa uma mudança significativa nas práticas pedagógicas. Tradicionalmente, o ensino da produção textual era centrado em atividades pontuais, em que o estudante escrevia um texto para ser corrigido e devolvido com anotações, muitas vezes limitadas à identificação de erros gramaticais. Pouco se explorava o potencial da reescrita como etapa formativa. Com a mediação da Plataforma Lettrus, o processo se torna dinâmico e participativo: o estudante assume papel ativo na revisão, reescreve quantas vezes forem necessárias e compreende o impacto de cada modificação em seu texto.

Assim, o professor deixa de ser apenas o corretor para se tornar um mediador da aprendizagem, acompanhando a evolução de cada estudante e intervindo de maneira mais direcionada e qualitativa. Além do suporte tecnológico, da plataforma favorece o desenvolvimento da autoria, conceito central na formação do sujeito escritor. Ser autor implica apropriar-se da própria voz, construir argumentos com base em experiências e conhecimentos prévios e reconhecer-se como alguém capaz de dialogar com o mundo por meio da linguagem.

O ambiente digital da plataforma estimula esse protagonismo ao permitir que o aluno visualize o processo de construção do texto e perceba sua evolução ao longo das versões. A autonomia promovida pela ferramenta não significa isolamento, mas empoderamento: o estudante aprende a pensar criticamente sobre o que escreve e se torna mais confiante para se expressar. O uso pedagógico da plataforma pode ser aplicado a diferentes gêneros textuais, especialmente os argumentativos, narrativos e dissertativos, que exigem domínio de estrutura, clareza e coesão.

Nas produções argumentativas, por exemplo, a plataforma auxilia o estudante a identificar a força de seus argumentos, a pertinência das justificativas e a coerência entre tese e conclusão. Nos textos narrativos, o feedback pode destacar aspectos como sequência

temporal, construção de personagens e uso de conectores. Já nos textos dissertativos, a plataforma ajuda a aperfeiçoar o encadeamento lógico e o uso adequado da linguagem formal. Essa diversidade de abordagens amplia o potencial pedagógico da ferramenta, tornando-a adaptável a diferentes níveis de ensino e necessidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é o estímulo à reescrita orientada, etapa muitas vezes negligenciada nas práticas tradicionais de ensino da escrita. Ao receber feedback imediato e detalhado, o estudante é incentivado a revisar não apenas os aspectos superficiais do texto, como ortografia e pontuação, mas também os elementos discursivos e argumentativos. Essa reescrita consciente contribui para o desenvolvimento da metacognição, isto é, da capacidade de pensar sobre o próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, a plataforma não substitui o professor, mas potencializa sua atuação, oferecendo subsídios para uma mediação mais eficaz e individualizada.

A inserção da plataforma Lettrus no ambiente escolar também dialoga com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente as que envolvem o uso crítico das tecnologias digitais e o domínio da comunicação em diferentes linguagens. Ao propor atividades de escrita mediadas por tecnologia, o professor promove uma aprendizagem contextualizada e significativa, aproximando a prática pedagógica do universo digital no qual os estudantes estão imersos.

Além disso, ao trabalhar com textos que circulam em meios digitais, como artigos de opinião, posts argumentativos e resenhas, o ensino da escrita se torna mais conectado à realidade comunicativa contemporânea, desenvolvendo competências essenciais para a vida acadêmica e profissional. Do ponto de vista metodológico, o uso da plataforma Lettrus pode ser inserido em projetos de sequência didática, nos quais o processo de escrita é acompanhado passo a passo.

O professor pode propor temas atuais e relevantes, orientar o planejamento textual, acompanhar as versões produzidas e avaliar a evolução do estudante com base nas sugestões da plataforma e nas próprias observações qualitativas. Essa metodologia, aliada à avaliação formativa, transforma o ato de escrever em um percurso de descoberta e crescimento, em que o erro deixa de ser um fracasso para se tornar uma oportunidade de aprendizado.

Os resultados esperados do uso da plataforma vão além da melhoria técnica da escrita. Espera-se o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autoconfiança, a responsabilidade e o senso crítico. Ao perceber que sua escrita é valorizada e que há espaço para aprimorá-la, o estudante se engaja mais no processo, sente-se autor e entende a importância da comunicação para o exercício da cidadania.

A escrita, nesse contexto, deixa de ser uma atividade mecânica e passa a ser um instrumento de expressão, reflexão e transformação. Em síntese, a Plataforma Lettrus representa uma inovação pedagógica que articula tecnologia e ensino da escrita em uma perspectiva humanizadora e processual. Ao promover a prática da reescrita e a valorização da autoria, a ferramenta contribui para a formação de escritores conscientes, críticos e criativos.

(Antunes, 2003, P. 45). “Ensinar a escrever não é apenas ensinar regras gramaticais, mas compreender a escrita como um processo de construção de sentido, de autoria e de diálogo com o outro.” A escola, ao incorporar esse tipo de recurso, cumpre seu papel de preparar os estudantes para os desafios do século XXI, incentivando a aprendizagem contínua, o pensamento reflexivo e o uso ético das tecnologias. Assim, compreender a escrita como processo e utilizar a Plataforma Lettrus como mediadora pedagógica é apostar em uma educação que une tecnologia, linguagem e humanidade, uma educação voltada para o desenvolvimento integral do sujeito e para a construção de uma sociedade mais letrada, participativa e democrática

A autoria e a reescrita no ambiente digital

A escrita digital introduziu novas possibilidades de autoria e reescrita, transformando não apenas os modos de produção textual, mas também a relação do sujeito com o conhecimento e com a linguagem. No ambiente digital, o texto deixa de ser estático e passa a ser dinâmico, aberto e em constante reconstrução. Essa característica dialoga com a concepção processual da escrita, uma vez que o texto digital é passível de edição, expansão, colaboração e compartilhamento. Assim, o ato de escrever ganha um caráter interativo e colaborativo, no qual o autor se reconhece como parte de uma rede comunicativa mais ampla, capaz de dialogar com múltiplas vozes e perspectivas.

A noção de autoria, nesse contexto, ultrapassa a ideia de propriedade textual e se aproxima do conceito de construção coletiva do saber. Segundo Bakhtin (1992), todo discurso é um ato social, resultado de um diálogo contínuo entre sujeitos, textos e contextos. Dessa forma, o autor contemporâneo não é um criador isolado, mas um interlocutor ativo que produz sentidos a partir das interações e referências culturais que o cercam. No ambiente digital, essa concepção é intensificada, pois a escrita acontece em meio a comentários, hiperlinks, fóruns e plataformas que permitem múltiplas versões e revisões.

A Plataforma Lettrus se insere nesse cenário como um espaço que fomenta a autoria consciente e reflexiva. Ao receber feedback automatizado, o estudante não apenas corrige o

texto, mas é instigado a repensar sua intenção comunicativa, reavaliar a coerência de seus argumentos e reorganizar suas ideias. O processo de reescrita, nesse sentido, torna-se um exercício de metalinguagem, em que o sujeito observa e analisa o próprio modo de escrever. Essa prática contribui para o desenvolvimento da metacognição, a capacidade de refletir sobre o próprio aprendizado, e para a consolidação da identidade autoral, já que o aluno passa a compreender as razões por trás de suas escolhas linguísticas e discursivas.

A reescrita orientada, proposta pela plataforma, rompe com o modelo tradicional de ensino, no qual o texto era visto como um produto final e as correções tinham caráter punitivo. Ao contrário, a Lettrus transforma o erro em oportunidade, valorizando o percurso de aprimoramento. Cada sugestão de revisão é acompanhada de explicações que ajudam o estudante a entender a natureza do problema e a refletir sobre possíveis soluções. Assim, o processo de reescrever torna-se uma experiência formativa, em que o aluno desenvolve autonomia e senso crítico diante da própria produção.

Essa abordagem também promove o diálogo entre tecnologia e pedagogia. Enquanto a plataforma fornece um feedback imediato e detalhado, o professor assume o papel de mediador, orientando o uso das sugestões e contextualizando as escolhas discursivas. Essa interação entre homem e máquina não substitui a dimensão humana do ensino, mas a amplia, tornando o processo mais eficiente e personalizado. A inteligência artificial, nesse caso, funciona como um apoio para o desenvolvimento cognitivo, ajudando o aluno a visualizar aspectos da escrita que, muitas vezes, passariam despercebidos em uma correção tradicional.

Além de favorecer a autoria e a reflexão, o ambiente digital contribui para o desenvolvimento da literacia digital, competência essencial no século XXI. Ser letrado digitalmente implica compreender os diferentes modos de leitura, escrita e circulação de textos em espaços virtuais, bem como adotar uma postura ética e crítica diante da informação. O uso da plataforma, ao integrar tecnologia e linguagem, possibilita que o estudante compreenda a escrita como uma prática social inserida em contextos digitais, preparando-o para os desafios comunicativos da contemporaneidade.

A reescrita no ambiente digital, portanto, não se limita a uma simples correção textual, mas constitui um ato de reconstrução discursiva. Cada nova versão do texto representa uma tentativa de aperfeiçoar o pensamento, reorganizar argumentos e aprimorar o estilo. Essa dinâmica aproxima o processo de escrita das práticas reais de produção textual que circulam na internet, em blogs, redes sociais e plataformas de publicação, onde o autor constantemente revisa, atualiza e aprimora suas produções. A Lettrus, ao simular esse

ambiente de interação contínua, ajuda o estudante a compreender a escrita como um ato vivo e mutável.

Do ponto de vista pedagógico, o estímulo à reescrita digital reforça valores fundamentais da educação contemporânea, como a autonomia, a colaboração e o protagonismo. O estudante deixa de ser um receptor passivo de correções e se torna agente ativo de sua aprendizagem, capaz de tomar decisões sobre o texto e justificar suas escolhas. Esse protagonismo fortalece a confiança na própria voz e o sentimento de pertencimento ao espaço discursivo, condições essenciais para o exercício da cidadania linguística. Para ” (BAKHTIN, 1992, p. 36)“A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo, e não há nada nela que seja indiferente a essa função.”

Além disso, o trabalho com a autoria e a reescrita digital favorece a inclusão de estudantes com diferentes perfis e níveis de proficiência linguística. A plataforma permite que cada estudante avance em seu próprio ritmo, revisando e aperfeiçoando o texto conforme suas necessidades. Essa flexibilidade torna o processo mais inclusivo e equitativo, respeitando as singularidades de cada trajetória. Em contextos de diversidade linguística e cultural, como os vivenciados por escolas públicas brasileiras, essa abordagem se mostra especialmente relevante, pois reconhece e valoriza a multiplicidade de vozes presentes no espaço escolar.

Outro aspecto importante diz respeito à dimensão ética da autoria digital. Escrever na internet implica lidar com noções de autoria compartilhada, citação, direitos autorais e responsabilidade pelo que se publica. Trabalhar esses temas por meio da Lettrus pode ajudar o estudante a desenvolver uma postura ética e crítica, compreendendo que ser autor não é apenas produzir textos originais, mas também dialogar com outras ideias de forma respeitosa e consciente. Assim, a plataforma contribui para a formação de sujeitos críticos e responsáveis, capazes de participar de forma ética e reflexiva nos ambientes digitais.

Por fim, compreender a autoria e a reescrita no ambiente digital é reconhecer que a escrita, mais do que uma competência escolar, é uma prática de empoderamento e transformação social. A Lettrus, ao integrar inteligência artificial, pedagogia e reflexão linguística, oferece um caminho inovador para que a escola promova a formação de escritores autônomos e críticos. O desafio contemporâneo do ensino da escrita não é apenas ensinar a produzir textos corretos, mas formar cidadãos que saibam usar a palavra como instrumento de expressão, diálogo e cidadania.

Dessa forma, o ambiente digital e suas ferramentas, quando utilizados de maneira consciente e pedagógica, ampliam o alcance da educação linguística, tornando a escrita uma

prática viva, interativa e formadora. A autoria e a reescrita, mediadas pela tecnologia, reafirmam o papel da escola como espaço de formação integral, no qual o estudante é convidado a pensar, criar e transformar o mundo por meio da linguagem.

Metodologias de aplicação pedagógica da Plataforma Lettrus

A inserção da Plataforma Lettrus no ambiente escolar demanda uma reflexão sobre as metodologias de ensino que melhor potencializam seus recursos e contribuem para o desenvolvimento da escrita como prática processual. A simples utilização de uma ferramenta tecnológica não garante a transformação pedagógica; é necessário que o professor atue como mediador ativo, planejando, acompanhando e avaliando o percurso de aprendizagem de forma intencional e formativa. Assim, o uso das plataformas digitais deve estar integrado a uma proposta metodológica coerente, pautada na sequência didática, na avaliação contínua e na valorização da autoria do estudante.

Uma das metodologias mais adequadas para a aplicação pedagógica da Lettrus é a didática de produção textual sequencial, proposta por Dolz e Schneuwly (2004). “O trabalho com gêneros textuais deve orientar-se por uma progressão das capacidades de linguagem, articulando atividades de análise, produção e revisão em um processo contínuo de aprendizagem.”

Essa abordagem prevê que o ensino da escrita seja estruturado em etapas que conduzam o aluno da compreensão do gênero até a produção final, passando por momentos de análise, planejamento, textualização, revisão e reescrita. No contexto da Lettrus, cada uma dessas etapas pode ser potencializada pelo suporte tecnológico da plataforma. O professor pode propor um tema de relevância social, apresentar textos-modelo e orientar a produção inicial, enquanto o sistema oferece devolutivas automatizadas que auxiliam na reescrita.

Durante o processo, o docente assume um papel essencial de acompanhamento e mediação. Cabe a ele interpretar os relatórios de desempenho, analisar as versões produzidas e promover discussões coletivas sobre os aspectos recorrentes nas produções dos alunos. Essa prática estimula o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de uma consciência linguística mais ampla. O uso da plataforma não substitui o olhar humano do educador, mas o complementa, oferecendo dados que orientam intervenções pedagógicas mais precisas e individualizadas.

Outra metodologia eficaz é o ensino por projetos, que permite integrar a Lettrus a atividades interdisciplinares e contextualizadas. Projetos de escrita podem ser elaborados a partir de temas do cotidiano escolar, questões sociais ou culturais, campanhas de conscientização ou produção de mídias digitais. Nessas situações, a Lettrus funciona como um espaço de experimentação textual, no qual os estudantes podem criar textos variados, como artigos de opinião, relatos, resenhas, podcasts roteirizados e textos de divulgação científica, poemas, e receber feedback em tempo real. Esse tipo de trabalho amplia o sentido da escrita e promove a aprendizagem significativa, pois o texto deixa de ser um exercício isolado para se tornar um instrumento de comunicação com o mundo.

Além das sequências de progressão, a plataforma pode ser utilizada como recurso de avaliação formativa. Em vez de avaliar apenas o produto final, o professor pode acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo das diferentes versões do texto, observando como ele incorpora o feedback e aprimora suas estratégias de escrita. Essa avaliação contínua favorece a autorregulação da aprendizagem, permitindo que o estudante compreenda seu progresso e identifique seus desafios. Nesse modelo, o erro é compreendido como parte natural do processo e não como uma falha a ser punida, o que estimula o engajamento e a autoconfiança.

Do ponto de vista técnico-pedagógico, é importante que o professor elabore roteiros de escrita orientada, em que cada etapa da produção textual tenha objetivos claros. A plataforma pode ser utilizada para diagnosticar dificuldades iniciais, monitorar avanços e propor atividades específicas de reescrita. A metodologia também pode contemplar a análise coletiva das produções, promovendo momentos de socialização e reflexão. O professor pode selecionar trechos de textos (preservando a identidade dos autores) para discussão em sala, evidenciando boas práticas e aspectos a melhorar. Essa prática estimula a leitura crítica e o olhar colaborativo sobre o texto, elementos fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, o trabalho coletivo reforça a ideia de que escrever é um ato social e que a construção de sentido ocorre no diálogo com o outro.

A aplicação da plataforma deve ainda dialogar com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo aquelas que envolvem o pensamento crítico, a comunicação e o uso responsável das tecnologias digitais. Ao promover situações de escrita mediadas por tecnologia, o professor contribui para o desenvolvimento da competência 5 da BNCC, que propõe “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”. Assim, o uso pedagógico da

Lettrus vai além do aprimoramento técnico da escrita: ele integra a formação cidadã, preparando o estudante para atuar de forma ética e crítica na sociedade da informação.

Outro aspecto metodológico relevante diz respeito à inclusão e à personalização da aprendizagem. A plataforma permite que o professor adapte as atividades conforme o nível de proficiência de cada estudante, oferecendo diferentes graus de complexidade e tipos de feedback. Essa personalização é essencial em turmas heterogêneas, como as da rede pública, onde convivem alunos com diferentes experiências linguísticas e socioculturais. A Lettrus, nesse sentido, promove equidade ao garantir que todos os estudantes tenham acesso a um processo de ensino da escrita ajustado às suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Do ponto de vista institucional, é importante que o uso da plataforma esteja inserido em um planejamento pedagógico coletivo, envolvendo gestores, professores e coordenadores. A formação docente é um elemento-chave para o sucesso dessa implementação. Os educadores precisam compreender não apenas o funcionamento técnico da plataforma, mas também suas possibilidades pedagógicas. Oficinas, grupos de estudo e práticas compartilhadas podem contribuir para o desenvolvimento de uma cultura escolar voltada à escrita como processo e à integração crítica das tecnologias digitais.

Por fim, as metodologias de aplicação da plataforma devem estar ancoradas em uma visão humanizadora da educação. A tecnologia deve ser compreendida como um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico, da expressão e da autoria, e não como um fim em si mesma. A combinação entre o olhar pedagógico do professor e os recursos analíticos da plataforma pode transformar a escrita em um espaço de experimentação, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Assim, a escola se consolida como um lugar de criação e reflexão, em que o aluno aprende não apenas a escrever, mas a pensar, argumentar e se posicionar no mundo.

Em síntese, o uso metodológico da Plataforma Lettrus exige intencionalidade, acompanhamento e reflexão. Quando articulada a propostas pedagógicas consistentes, como sequências didáticas, projetos e avaliação formativa, ela se torna um instrumento potente para a promoção da autoria, da reescrita e da autonomia intelectual. Mais do que uma ferramenta tecnológica, a plataforma representa uma nova forma de ensinar e aprender a escrever, em que a tecnologia está a serviço da linguagem, e a linguagem, a serviço da formação integral do sujeito.

Plataforma Letrus em Mato Grosso: Inovação Tecnológica no Ensino de Língua Portuguesa

Nas escolas estaduais de Mato Grosso, a implementação da Plataforma Letrus tem demonstrado avanços no desenvolvimento da escrita dos estudantes. Professores destacam melhorias na organização textual, maior atenção às normas da língua e ampliação do repertório linguístico. As devolutivas automáticas da IA e a mediação do docente favorecem uma aprendizagem mais contínua, com correções realizadas durante todo o processo de produção, e não apenas ao final. Há também maior engajamento dos estudantes, que demonstram curiosidade pelo uso de uma tecnologia que os incentiva a revisar e aprimorar seus textos em diferentes gêneros.

Em paralelo, as equipes gestoras apontam ganhos na gestão da aprendizagem, uma vez que os relatórios analíticos da plataforma possibilitam acompanhar indicadores de escrita das turmas e propor intervenções mais eficazes. Esse monitoramento contribui para reduzir lacunas de aprendizagem históricas, especialmente no Ensino Médio.

A utilização da Plataforma Letrus no âmbito da política “Educação 10 Anos” articula diretrizes pedagógicas fundamentais: Objetivos claros para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita previstas na BNCC. 1) Valorização da mediação docente, com foco na orientação processual da escrita. 2) Uso pedagógico da tecnologia, superando o caráter apenas instrumental das plataformas digitais. 3) Avaliação contínua, com devolutivas imediatas e personalizadas. 4) Equidade educacional, garantindo acesso à inovação tecnológica em toda a rede estadual.

Sob a perspectiva dos professores, a plataforma auxilia na redução da carga de correções, permitindo que eles concentrem sua atenção nos aspectos autorais e nas necessidades individuais dos estudantes. Já os alunos demonstram avanços na autonomia para revisar seus textos e melhorar a clareza comunicativa. A parceria entre tecnologia e saber pedagógico fortalece a aprendizagem ativa e o protagonismo estudantil. Para (Kenski, 2012, p. 45). “As tecnologias digitais, quando integradas de forma crítica e planejada, não substituem o professor; ao contrário, potencializam sua ação mediadora e ampliam as possibilidades de aprendizagem.”

Do ponto de vista das políticas educacionais, a iniciativa reforça o compromisso do Estado com a melhoria dos índices de proficiência em Língua Portuguesa, sobretudo em um cenário nacional no qual a escrita ainda apresenta grandes desafios. A adoção da IA como

suporte ao ensino representa uma inovação que reposiciona Mato Grosso no cenário educacional brasileiro.

Conclusão

A escrita, entendida como processo contínuo de produção, revisão e reescrita, constitui um pilar essencial na formação de sujeitos críticos e autônomos. A experiência com a plataforma Lettrus demonstra que o uso da tecnologia pode transformar o ensino da escrita em uma prática mais reflexiva, colaborativa e formativa. Diferente dos modelos tradicionais centrados na correção final, a plataforma propõe uma abordagem processual, em que o estudante participa ativamente da construção e aprimoramento de seus textos, desenvolvendo autoria e consciência linguística.

A mediação tecnológica amplia o papel do professor, que passa de corretor a orientador do processo de aprendizagem, promovendo intervenções personalizadas e significativas. Além do aprimoramento técnico, o uso da plataforma favorece competências socioemocionais, como autonomia, responsabilidade e pensamento crítico, consolidando o vínculo entre linguagem, cidadania e tecnologia.

Assim, integrar a plataforma Lettrus ao ensino da escrita representa investir em uma educação inovadora e humanizada, que valoriza a reescrita, o protagonismo discente e o desenvolvimento integral do aluno. A plataforma consolida-se como um recurso estratégico para formar escritores conscientes e cidadãos capazes de dialogar e intervir criticamente na sociedade contemporânea.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2025.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LETRRUS. **Plataforma Lettrus: tecnologia para o ensino da escrita**. São Paulo: Lettrus Educação Digital, 2023. Disponível em: <https://www.lettrus.com/>. Acesso em: 11 out. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE CIBERCULTURA NA PERSPECTIVA INTEGRATIVA E TRANSDISCIPLINAR DO PROJETO DE VIDA PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Judite Inês Schreiner Gauer¹¹⁰
Elisabete Cerutti¹¹¹

Eixo Temático: Direito Educativo e Tecnologias

Resumo

A prática docente em tempos de cibercultura na perspectiva integrativa e transdisciplinar do Projeto de Vida para os estudantes do Ensino Médio busca refletir sobre as transformações disruptivas e aceleradas frente ao desenvolvimento digital e da Inteligência Artificial (IA). O nosso objetivo é ampliar o Projeto de Vida para toda instituição de ensino. Esta pesquisa se caracteriza como básica, com uma revisão sistemática de literatura onde dialogamos com diversos autores como Moran (2012), Oliveira & Santos (2021) e Cosenza & Guerra. Nosso texto está dividido em quatro seções. Sendo assim as reflexões iniciais; a I- Analisando o contexto educativo e a importância de um Projeto de Vida transdisciplinar; a II- A importância do engajamento dos docentes com a proposta colaborativa e transdisciplinar do Projeto de Vida, a III- A formação continuada dos docentes para a implementação de um Projeto de Vida na perspectiva integrativa e transdisciplinar. Finalizamos com as considerações finais e os resultados onde entendemos que diante da importância do Projeto de Vida na constituição da subjetividade, escolha profissional com propósito, no fortalecimento das convicções, desenvolvimento do pensamento crítico e do protagonismo e demandas socioemocionais.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Engajamento. Formação docente.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN TIEMPOS DE CIBERCULTURA EN LA PERSPECTIVA INTEGRADORA Y TRANSDISCIPLINARIA DEL PROYECTO DE VIDA PARA LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA

Resumen

La práctica docente en tiempos de cibercultura desde la perspectiva integradora y transdisciplinaria del Proyecto de Vida para los estudiantes de la Educación Media busca reflexionar sobre las transformaciones disruptivas y aceleradas frente al desarrollo digital y la Inteligencia Artificial (IA). Nuestro objetivo es ampliar el Proyecto de Vida a toda la institución educativa. Esta investigación se caracteriza como básica, con una revisión sistemática de la literatura en la que dialogamos con diversos autores como Moran (2012), Oliveira & Santos (2021) y Cosenza & Guerra. Nuestro texto está dividido en cuatro

¹¹⁰ Doutoranda em Educação do Programa de Pós- Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Frederico Westphalen-RS, Brasil. Educadora, Psicóloga. E-mail: judite.schreiner@hotmail.com

¹¹¹ Doutora em Educação – PUCRS. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen – RS – Brasil. Professora dos cursos de graduação e PPGEDU. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

secciones: I - Analizando el contexto educativo y la importancia de un Proyecto de Vida transdisciplinario; II - La importancia del compromiso de los docentes con la propuesta colaborativa y transdisciplinaria del Proyecto de Vida; III - La formación continua de los docentes para la implementación de un Proyecto de Vida en la perspectiva integradora y transdisciplinaria. Concluimos con las consideraciones finales y los resultados, en los que comprendemos que, dada la importancia del Proyecto de Vida en la constitución de la subjetividad, la elección profesional con propósito, el fortalecimiento de las convicciones, el desarrollo del pensamiento crítico y del protagonismo, así como en las demandas socioemocionales, se hace imprescindible su implementación.

Palabras clave: Proyecto de Vida. Compromiso. Formación docente.

Introdução

Iniciamos este diálogo abordando as práticas docente em tempos de cibercultura na proposição integrativa e transdisciplinar do Projeto de Vida para os estudantes do Ensino Médio, com a concepção humana biopsicossocial, compreendendo que cada sujeito está inserido histórica e culturalmente no meio em que vive, que compreende a dimensão humana na sua integralidade e que a sua formação subjetiva, onde seus comportamentos dependerão do ambiente em que vivem, das relações que estabelecem com o meio físico social e virtual, com a família, o ambiente escolar, bem como, as predisposições genéticas inerentes a cada sujeito.

Assim, o contexto escolar está inserido no meio social e o cotidiano escolar atualmente abriga as funções de ensino e aprendizagem, mas também de acolher as diversidades que emergem diante de um mundo em transformação.

Nesse sentido entendemos que o Projeto de Vida no Ensino Médio tem a importante função de ofertar ações para fortalecer os estudantes em suas convicções e escolhas, desenvolver uma visão crítica, estimular a socialização, a comunicação, o protagonismo, a escolha profissional, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a inclusão, a liberdade de expressão, ser em suas fragilidades e de abordar assuntos os quais são de seus interesses. Assim, como proporcionar momentos para experiências reais do cotidiano e vivências que estimulem o aprendizado e a reflexão de suas próprias escolhas e decisões.

Nessa perspectiva, refletindo sobre a importância de compreender a importância do Projeto de Vida no Ensino Médio na cibercultura em que o digital perpassa por todas as áreas e impacta a forma de comunicação através da virtualização dos espaços, que se expressa também a sociedade e a cultura. A partir daí, estamos cada vez mais imersos em um contexto multifacetado, com sujeitos, com demandas diversas e um mundo dinâmico. Reconhecemos

que é necessária a atenção personalizada e integrativa, utilizando as mais diversas abordagens que melhor se adaptam a cada sujeito e inserir outros docentes no Projeto de Vida, que visa orientar os estudantes em seus desafios diários e futuros.

Assim, na perspectiva transdisciplinar, a disciplina não fica isolada, mas perpassa em todas as disciplinas e todos os docentes em diferentes áreas podem contribuir para acolher estudantes e trabalhar em parceria com o Projeto de Vida incentivando, fortalecendo, amparando e inspirando através de projetos na escolha profissional consciente no Ensino e Superior, desenvolver o senso crítico, a comunicação, a verbalização e torná-los protagonistas nas escolhas em sua vida.

O Projeto de Vida também trabalha as questões socioemocionais, pois trata-se de um momento de transição, dúvidas, insegurança e, nessa perspectiva entendemos que somente podemos promover mudanças quando o bem-estar emocional estará alinhado ao acadêmico, uma vez que, precisamos de bons sentimentos, para que haja um bom desempenho acadêmico.

Igualmente acreditamos que os docentes necessitam desse acolhimento, cuidado e preparação para o seu bem-estar e para auxiliar os estudantes, não somente academicamente, mas emocionalmente o que visa trabalhar de forma conjunta e colaborativa com os colegas, procurando compreender cada estudante em sua singularidade.

E quando nos referimos a uma visão biopsicossocial do ser humano, significa olhá-lo na sua totalidade e em todas as dimensões que consideramos mais completa e menos fragmentada; biológica, psicológica e social, considerando os sentidos, as emoções, os comportamentos, os sentimentos e o meio social-histórico-cultural de convivência e relacionamentos, além do meio digital.

Nessa perspectiva o nosso objetivo é ampliar a disciplina Projeto de Vida para os docentes, o Ensino Médio, estudantes e as famílias, para que não fique restrita a uma aula ou a própria disciplina, mas que as outras disciplinas e docentes apliquem ações em suas aulas. Isto porque, o Projeto de Vida será ampliado aos docentes no cuidado emocional o que certamente também contribuirá com o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, além de formações para estas intervenções e também encontros com as famílias.

Esta pesquisa é classificada como básica, uma vez que busca reunir informações pertinentes ao tema abordado. Gil (2002) reflete que a mesma, “reúne estudos que tem como propósito preencher uma lacuna do conhecimento” (GIL, 2002, p. 26). Também optamos por uma revisão de literatura, pois, consideramos fundamental “ler e analisar o que produziram outros pesquisadores, que anteriormente pesquisaram realidades e fatos de alguma forma

semelhantes” ao estudo proposto, uma vez que, dialoga com autores e suas experiências e, nesse sentido “selecionar tudo aquilo que possa servir”, buscar subsídios e informações para fundamentar e amparar o conhecimento e contribuir com este estudo. (LEAL, 2002, p. 236).

O Projeto de Vida, é uma disciplina, mas este é um convite para que toda a instituição abrace o Projeto de Vida para que possamos criar um ambiente mais leve e carregado de bem-estar. Assim, todos os docentes receberão cuidados e serão orientados pela disciplina de Projeto de Vida a colaborar em suas disciplinas com ações que possam colaborar com o bem-estar dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, despertando o protagonismo, a liderança e o empreendedorismo.¹¹²

Além disso, buscamos observar os impactos do desenvolvimento das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial no contexto atual, que está se expandindo rapidamente, e dialogar sobre a sua amplitude nas transformações que estão além do contexto educativo estendendo-se para o laço social, bem como, a ressignificação de práticas educativas que estejam alinhadas e flexíveis nos diferentes momentos e necessidades na busca pelo equilíbrio e a razão, entendendo que apesar de toda a inovação tecnológica e a diversidade cultural da sociedade contemporânea, em partes acessível pelo digital também a sociedade por meio de conteúdo não apropriado para uma educação de qualidade e acabam instituindo tendências, hábitos e comportamentos nem sempre apropriados ou benéficos para na sua vida o que muitas vezes acaba por criar expectativas de realidades distantes, em contextos e culturas diferentes, nem sempre acessíveis ao estudante naquele momento da vida. O que não deixa de ser uma oportunidade para que o estudante possa ter uma experiência de aprendizado, pois na vida, nem tudo estará ao nosso dispor. Passamos por frustrações que se bem elaboradas nos tornarão mais resilientes.

I- Analisando o contexto educativo e a importância de um Projeto de Vida transdisciplinar.

Conforme Oliveira e Santos (2021), “a neurociência tem demonstrado que aspectos emocionais e sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, reforçando a importância de uma abordagem biopsicossocial na educação” (OLIVEIRA; SANTOS, 2021, p. 36).

Com as significativas inovações tecnológicas que tem afetado a dinâmica de toda a

¹¹² Empreendedorismo nesta pesquisa empregamos no sentido de que cada ser humano é empreendedor, ou deveria aprender a ser para exercer funções e expressar suas ideias, convicções e iniciativas com mais autoridade e determinação.

sociedade, mudado hábitos e influenciado o comportamento da sociedade atingindo mais os jovens, adolescentes e crianças que em muitos momentos não têm discernimento e conhecimento suficiente para escolher entre uma série de informações na internet conteúdo relevantes o acompanhamento e orientação das famílias, tem sido exposta e consumindo conteúdo digital que estão na rede sem os devidos filtros. Diante da falta de maturidade, senso crítico desenvolvido muitos tomam como modelos as influências digitais, comportamentos, letras de músicas, uso de produtos e até a idealização de uma vida perfeita, incompatível com a vida real, o que, em algumas situações acaba gerando frustração, rebeldia e doenças emocionais. Família, escola, meios de comunicação, amigos, igrejas, empresas, internet, todos educam e, ao mesmo tempo, são educados, isto é, aprendem, sofrem influências, adaptam-se a novas situações. Aprendemos com todas as organizações, grupos e pessoas a que nos vinculamos. (MORAN, 2012, p. 14-15).

Nesse cenário, é essencial considerar o papel das emoções no aprendizado e no ambiente escolar. Como ressaltam Cosenza e Guerra (2011) “As emoções precisam ser consideradas nos processos educacionais. É importante que o ambiente escolar seja planejado, de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas para que não perturbem a aprendizagem.” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 84).

Ultimamente o número de estudantes apresentando alguma demanda que requer atenção e cuidado na escola tem aumentado significativamente e o Projeto de Vida na perspectiva integrativa e transdisciplinar que é um projeto de toda a escola, visa contribuir com a formação do estudante, auxiliando em suas dificuldades por meio de disciplina específica e enquanto projeto da escola fornecendo respaldo e reconhecendo as habilidades e competências acadêmicas e socioemocionais com afeto, empatia, acolhimento, generosidade porque cada um de nós, inclusive os estudantes, são únicos e não podemos padronizá-los. Entendemos que devemos ser tratados, entendidos e aceitos em nossas diferenças, porque o direito de igualdade está exatamente em nossa capacidade de ser diferente.

Mas entendemos que isso requer de nossos docentes conhecimento, preparação, formação e a oportunidade para experienciar e sentir o Projeto de Vida como os estudantes experienciam, para que possamos construir uma cultura com mais resiliência, aceitando as diferenças para que cada um de nós possa ser aceito em nossa singularidade, ser compreendido, incentivado, respeitado, desenvolver suas habilidades e suas competências. Ser acolhido, fortalecido e preparado para ser protagonista em suas habilidades e competências.

E assim construir uma cultura de que não precisamos ser perfeitos, mas sim mais

resilientes e humanos.

A sociedade é educadora e aprendiz, ao mesmo tempo. Todos os espaços e instituições educam – transmitem ideias, valores, normas – e, ao mesmo tempo, aprendem, porque – com as mudanças estruturais – não existem modelos prontos e eles vão se adaptando ao novo, a cada situação que se apresenta. (MORAN, 2012, p.15).

Nessa perspectiva é importante considerar que as instituições de ensino não estão restritas em um espaço fechado, elas estão no espaço físico e virtual, as informações, a comunicação estão no ciberespaço. E dentro dessa ótica as relações e a sociedade vai se constituindo, ampliando e misturando. Moran (2012) reflete que a educação é um processo de toda a sociedade – não só da escola – que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis. Toda a sociedade educa quando transmite ideias, valores, conhecimento e quando busca novas ideias, valores, conhecimentos.

II- A importância do engajamento dos docentes com a proposta colaborativa e transdisciplinar do Projeto de Vida.

Para refletir sobre o momento que estamos vivenciando, que se mostra desafiador com rápidas e profundas transformações educativas, culturais e sociais que estão impactando de forma significativa a sociedade e suas relações, momento que somos convidados a refletir, construindo e ressignificando o fazer docente numa perspectiva de cooperação entre instituição, professores, estudantes e famílias.

Acreditamos que os resultados certamente reverberarão de forma ampla, permitindo desenvolver novos olhares, posturas, práticas e metodologias e tornando-se cada vez mais presente em outros tipos de empresas. Nesta perspectiva, Moran (2012), reflete que nosso desafio maior é contribuir para o avanço da educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de gestores e professores que façam essa integração em si e que estejam dispostas, interessadas, abertas, proativas, afetivas e éticas, para compartilhar de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem em suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando. (MORAN, 2012, p. 24).

Apesar de toda a evolução das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial (IA) ainda enfrentamos algumas barreiras para expressar compreensão, empatia, afeto, generosidade. Parece um paradoxo, o que fortalece a ideia de que precisamos tornar as relações mais humanas, próximas e conexas em muitas ocasiões são incompreendidas e são mais do mesmo; aula expositiva. Nesse sentido, acreditamos que precisamos em primeiro lugar acolher, compreender e fortalecê-los e cuidar dos docentes e posteriormente promover

formações para que possam apoiar o Projeto de Vida nas suas respectivas disciplinas com atitudes de empatia, aceitação, inclusão, acolhimento, educação personalizada entendendo e aceitando que cada estudante é único em habilidades e competências acadêmicas, em habilidades socioemocionais, na forma de constituição de sujeito, especificando o seu jeito de ser.

Assim, além de todo esse suporte ainda há a possibilidade de projetos escolares com diferentes objetivos e propósitos que são desenvolvidos durante o ano, além de aulas interdisciplinares e seminários que podem abordar assuntos sobre vários olhares tornando a experiência enriquecedora. Segundo Moran (2012), “é importante termos educadores/pais com amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilitem a organização da aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação”. (MORAN, 2012, p. 29).

As famílias também serão convidadas a cada bimestre, para que sejam informadas sobre o propósito do Projeto de Vida com a família, promovendo o acolhimento, a fala, a escuta, a empatia, a compreensão, o entendimento e a aceitação de seus filhos e, principalmente, melhorar o diálogo, a confiança, a conexão, fortalecer e valorizar o diálogo, a confiança e as relações entre estudantes e famílias.

III- A formação continuada dos docentes para a implementação de um Projeto de Vida na perspectiva integrativa e transdisciplinar.

A formação continuada dos docentes para a implementação do Projeto de Vida na perspectiva integrativa e transdisciplinar é fundamental para que os docentes compreendam a proposta e estejam motivados e engajados com a mesma. Outra questão importante é que os docentes conheçam o material didático, o planejamento e o projeto da disciplina e possam juntamente com os docentes ou psicólogos desenvolver estratégias, intervenções e organizar um planejamento entre as disciplinas, projetos e eventos da instituição.

Imbernón (2010) ressalta a importância de uma cooperação entre docentes e estudantes nos diferentes aspectos, “bem como a formação de atitudes” sejam emocionais, “cognitivas, afetivas ou comportamentais” (IMBERNÓN, 2010, p. 109).

A formação continuada de docentes permite um alinhamento, bem como, rever alguns aspectos, devido a celeridade em que convivemos e aprimorar atividades e eventos.

É importante destacar que os estudantes estão cada vez mais adaptados ao modelo

contemporâneo o que requer dos docentes criatividade para que juntos possam tornar o ensino e a aprendizagem interessante e nessa perspectiva construir conexões e laços mais fortes.

O Projeto de Vida prevista na Base Nacional Comum Curricular prevê ações a serem desenvolvidas nas instituições de ensino promovendo o bem-estar emocional dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades e competências, a inclusão, o respeito a diversidade, define direitos e deveres que podem ser trabalhados de forma transversal, incluindo toda a instituição de ensino.

Mas certamente um bom Projeto de Vida envolve a instituição e as famílias que promove conexões, afeto, escuta, acolhimento, encorajamento, fortalecimento, protagonismo, pensamento crítico, bem-estar.

Assim o Projeto de Vida numa perspectiva integrativa e transdisciplinar é um projeto de toda a escola, significa compromisso com o bem-estar emocional e um direcionamento dos estudantes em sua última etapa escola para que possam prosseguir nas etapas seguintes com mais confiança, assertividade, segurança e satisfação.

E, nessa perspectiva, a formação continuada precisa estar em constante ressignificação, tanto em questão de legislações, quando em inovações. E nesse sentido, é preciso se apoiar em bibliografias tradicionais e basilares quanto nas publicações contemporâneas que procuram acompanhar a rápida evolução da sociedade para que a educação um conteúdo atualizado.

É imprescindível que haja um clima de colaboração e conexão entre as mais diversas áreas do conhecimento, perpassando as disciplinas, para que nessa perspectiva possam acompanhar as inovações e as rápidas transformações desse contexto complexo que é acelerado e onde a diversidade de ideias e perspectivas está presente e que poderá contribuir com os resultados idealizados. (IMBERNÓN, 2010, p.31).

Nessa perspectiva é importante que os docentes, além de alinhados, conheçam o material que será trabalhado anualmente pela disciplina de Projeto de Vida, participem das principais formações do ano e também participem das formações semanais com discussão de resultados e orientações para que o Projeto de Vida possa ser trabalhado de forma colaborativa e transdisciplinar no Ensino Médio.

Desta forma é interessante o planejamento das aulas para desenvolver ações conjuntas não apenas visando resolver problemas, mas planejar estratégias para projetos e ações entre disciplinas visando contribuir com o Projeto de Vida no sentido de fortalecer as suas convicções, promover o autoconhecimento e o pensamento crítico, ofertar oportunidades que possibilitem uma escolha profissional mais assertiva.

Diante do contexto complexo em que vivemos, o Projeto de Vida abraçado por toda a escola em colaboração com os docentes representa uma importante estratégia desenvolvendo a humanização, a afetividade, o acolhimento, a aceitação, questões necessárias na atualidade para diante das inovações constantes e em meio a eminência da cibercultura. “A escola pode abrir-se cada vez mais para o mundo, começando pelo seu entorno: abrir-se para o seu bairro, dialogando com as principais pessoas e com as organizações da região” integrando-se à sociedade e formando alianças com “as famílias, trazendo-os para dentro, como aprendizes e colaboradores no processo de ensinar e aprender.” (MORAN, 2012, p. 13).

Também acreditamos que estabelecer parcerias com o comércio local, instituições de ensino superior, indústrias, profissionais liberais possibilitam estabelecer conexões entre a sala de aula e o mercado preparando os estudantes para escolhas profissionais com maior repertório de conhecimento, informações e práticas.

A formação continuada de docentes é necessária para manter o grupo atualizado e alinhados com as novas demandas da educação, utilizando materiais basilares e materiais que trazem inovações para que a educação possa implementar estratégias de acordo com o seu contexto, visando implementar as práticas educativas que atendam as lacunas e necessidades de cada espaço que estão presentes em todos os espaços.

A formação continuada de docentes que propomos se refere na perspectiva transdisciplinar do Projeto de Vida, refere-se a uma conexão entre disciplinas e docentes para planejamento de assuntos, temas, seminários, aulas práticas em conjunto trazendo mais engajamento e consistência a iniciativa. Outra intervenção nessa perspectiva é que cada docente em suas aulas, esteja preparado para mediar conflitos e também, questões em que são necessárias habilidades sociais e socioemocionais para ouvir, dialogar, acolher, encorajar, incluir, incentivar, pois sabemos que o Ensino Médio passa por diversas dúvidas e quando a escola com seus professores e a família estão unidos para apoiá-los nas suas decisões e incertezas incentivando-os a protagonizar as suas escolhas com propósito os resultados serão, certamente, mais promissores.

Conclusão

Apesar de todas as reflexões que buscamos trazer neste estudo, sabemos o quanto há para ser explorado acerca do Projeto de Vida considerando as possibilidades de aplicação e a sua relevância para além do contexto escolar diante das demandas emocionais, educacionais e psicológicas que vem aumentando em nossa sociedade e no ambiente escolar e desenvolver

sentidos, propósitos e caminhos para uma sociedade que em pouco tempo evoluiu rápido demais.

Nesse sentido acreditamos que o Projeto de Vida na perspectiva integrativa e transdisciplinar traz importantes contribuições para subjetivar as mudanças e inovações que tendem a diminuir o tempo, tornar a existência mais superficial que se afasta das relações humanas.

Acreditamos que um Projeto de Vida numa perspectiva integrativa e transdisciplinar contempla os docentes, estudantes e que convida a família a fazer parte das reflexões fornecem oportunidades para o diálogo, a aproximação, gerar conexões, estreitar laços, desenvolver habilidades socioemocionais, fortalecendo nossas convicções aproximando o contexto escolar, melhorar as relações sociais, as conexões e a qualidade de vida.

O Projeto de Vida numa perspectiva integrativa e transdisciplinar com a concepção de um ser humano biopsicossocial entendendo que o ser humano age e reage em um mundo físico de relações e experiências por meio de sentidos, comunicação, com respostas emocionais e cognitivas que vão se relacionando nessa teia de interações que acabam constituindo a subjetividade. Desta forma, acreditamos que é somente considerando a integralidade do ser humano que conseguiremos resultados mais fidedignos e abrangentes que fortaleçam os estudantes do Ensino Médio nesse momento importante de transição entre preparação para o ingresso no Ensino Superior e a escolha profissional assertiva que contemple o seu real desejo.

Entendemos que o Projeto de vida promove o encorajamento, o fortalecimento, a liderança, o engajamento, o protagonismo, a colaboração e a inspiração para enfrentar os desafios com mais coragem e determinação sempre amparados em valores construídos ao longo de sua jornada. Acreditamos que estar bem emocionalmente impulsiona o sucesso acadêmico, mas principalmente estar feliz e com propósito de vida é essencial para uma existência com sentido.

Como resultados, trazemos a relevância em desenvolver o Projeto de Vida na perspectiva integrativa e transdisciplinar, o quanto ele conecta o contexto educativo, os estudantes e as famílias, estimulando o diálogo e as relações.

Além dessas conexões, destacamos, enfatizamos as conexões entre os estudantes, o bem-estar que é proporcionado através das atividades como a comunicação, o engajamento, o fortalecimento e o protagonismo que são desenvolvidos alicerçados pela consistência da amplitude do Projeto de Vida, e a clareza e confiança para uma escolha profissional mais assertiva.

Outros fatores que destacamos é o desenvolvimento de habilidades sociais e socioemocionais, importantes para relacionamentos mais saudáveis, e práticas humanizadas como a inclusão, a afetividade, o respeito a diversidade, o acolhimento, a escuta, a fala, a tolerância, a gentileza e tolerância as frustrações.

O Projeto de Vida nesta perspectiva também aproximou os docentes e famílias que foi benéfico para elevar o pertencimento e bem-estar com a dinâmica.

Referências

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

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. *Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende*. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite]. — 9. ed. — São Paulo: Cortez, 2011. — (Coleção questões da nossa época; v. 14)

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. **Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa**. *Contrapontos*, Itajaí, ano 2, n.5, maio/ago., 2002. p. 237-250.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papyrus Editora, 2013.

OLIVEIRA, Leandro Freitas; SANTOS, Júlio C. C. **O Cérebro e as Emoções: A Neurociência das Relações Humanas**

DIREITO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS DE INOVAÇÃO PROPORCIONANDO A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS

Kassiane Agostini¹¹³
Elisabete Cerutti¹¹⁴

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre os direitos educativos acerca da inclusão das tecnologias de inovação em consonância com as políticas de inovação estabelecidas pelo Governo Federal, quais as metas e estratégias utilizadas para atingir esses objetivos perante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a PIEC (Política de Inovação Educação Conectada). O estudo apresenta uma análise que aproxima a PIEC dos direitos educativos, conforme preceitos legais e pedagógicos. Dessa forma abordamos o que são os Direitos Educacionais, o Plano Nacional de Educação em direitos humanos, o Plano Nacional de Educação, as Políticas de Inovação Educação Conectada (2021), suas interfaces e congruências. Como metodologia, esse trabalho prevê um estudo qualitativo, com análise de referencial teórico a partir da observação das leis vigentes em consonância com os direitos educativos embasado nos principais autores científicos como Brasil (2006); Fensterseifer e Battisti (2019); UNESCO (2025). Concluímos que a educação conectada não é apenas uma modernização técnica do ambiente escolar, mas uma resposta ética, legal e pedagógica às exigências do mundo contemporâneo. Por fim entendemos que o compromisso com uma educação pública, gratuita, laica, democrática e tecnologicamente inclusiva é, hoje, parte indissociável da luta pelos direitos humanos e pela justiça social.

Palavras-Chave: Direito educativo, política de inovação, inclusão das tecnologias.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho objetiva refletir sobre os direitos educativos acerca da inclusão das tecnologias de inovação em consonância com as políticas de inovação estabelecidas pelo governo federal, quais as metas e estratégias utilizadas para atingir esses direitos perante a BNCC e a PIEC (Política de Inovação Educação Conectada). Apresentamos uma análise que aproxima a PIEC dos direitos educativos, conforme preceitos legais e pedagógicos. A Constituição Federal, assegura a todos o acesso à educação de qualidade, igualdade de condições e sem discriminação, este direito é fundamental para o desenvolvimento individual e social, o Estado tem o dever de garantir a sua efetivação, havendo a necessidade de pesquisar e nos inteirar sobre o assunto buscamos por teses e dissertações no portal da CAPES, utilizamos os descritores “Direito Educativo” AND “Tecnologias”; “Direito

¹¹³ Mestranda URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Frederico Westphalen. Integrante do PPGEDU, Programa de Pós Graduação em Educação e do GPET, Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. E-mail: a110565@uri.edu.br

¹¹⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014), Professora titular da URI. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia GPET. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Educativo” AND Políticas de Inovação”; “Direito Educativo” AND “Implementação tecnológica” até tentei “Direito Educativo” AND “lei 13.005” e todos os resultados foram iguais, nenhuma publicação relacionando os direitos educativos com algum tipo de implementação de inovação tecnológica, que é assunto latente em nossa sociedade, essa pesquisa nos mostra a importância de artigos que nos façam refletir sobre os direitos educativos e as tecnologias digitais. Como metodologia, esse trabalho prevê um estudo qualitativo, com análise de referencial teórico, analisamos os documentos norteadores dos direitos humanos, direitos educativos, legislação brasileira relacionada a educação, base nacional curricular, documentos da UNESCO e programas de desenvolvimento à educação e tecnologias e suas relações na busca pela melhoria da qualidade de ensino nacional e também a lei 15.100/2025 que visa fortalecer o ambiente educacional, promovendo maior concentração e foco nos estudos. A restrição do uso de celulares busca minimizar as distrações em sala de aula, incentivando a interação social, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e a prática de atividades físicas e esportivas. Além disso, a lei busca combater o cyberbullying e outros problemas relacionados ao uso indevido da tecnologia, porém essa lei permite o uso de aparelhos eletrônicos em atividades pedagógicas planejadas e orientadas por profissionais da educação mantendo o incentivo a integração de tecnologias na educação.

Na primeira parte desse artigo discutiremos o direito educativo e as leis que o regularizam, como o direito a educação garantido na Constituição Federal aproxima-se da lei de implementação de tecnologias digitais na educação. Na segunda parte desse artigo analisaremos como as políticas de inovação impactam sobre a educação e na terceira parte pensaremos na inclusão das tecnologias digitais na educação.

DIREITOS EDUCATIVOS E AS LEIS QUE O REGULARIZAM.

Os direitos educacionais no Brasil, previstos na Constituição Federal, asseguram a todos o acesso à educação de qualidade, em igualdade de condições e sem discriminação. Este direito é fundamental para o desenvolvimento individual e social, e o Estado tem o dever de garantir a sua efetivação.

Segundo Fensterseifer e Battisti (2019 p.4) partindo-se do entendimento de que o Direito Educativo é uma disciplina do Direito, podemos afirmar que ela consiste no estudo das leis que regulamentam o direito à educação, as políticas educacionais e as demais normas que visam estabelecer as metas e rumos que o ensino poderá ter, em seus mais diversos níveis. O Direito Educacional é um ramo do direito que regulamenta as relações envolvendo educação,

incluindo alunos, professores, instituições de ensino, governos e outros atores. Ele busca garantir o acesso à educação, a qualidade do ensino e a proteção dos direitos dos estudantes e profissionais da educação. Os autores Fensterseifer e Battisti (2019 p.6) afirmam que podemos entender que o Direito Educativo é composto por uma grande rede de articulações jurídicas, tais como o acesso à educação, o direito fundamental à educação, assim como questões intrínsecas ao educador e ao educando, bem como, os direitos e deveres que compõem essa organização educativa.

O direito educativo e as políticas públicas estão intimamente ligados, sendo as políticas públicas a forma como o Estado implementa e garante o direito à educação, que é um direito social fundamental previsto na Constituição. As políticas públicas educacionais visam garantir o acesso à educação, promover a qualidade do ensino e reduzir desigualdades, cumprindo o dever do Estado de assegurar o direito à educação a todos os cidadãos.

A legislação Brasileira tem como normas principais na Constituição Federal o artigo 205, que estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes básicas da educação nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na lei nº 8.069/1990, que trata dos direitos e deveres da criança e do adolescente, incluindo o direito à educação, e o Plano nacional de Educação (PNE) de lei nº 13.005/2014.

O direito a educação na Constituição Federal no artigo 205 diz que “A educação é 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”. Assim, as políticas públicas educacionais devem ser dimensionadas, geridas e avaliadas pelo poder público, integrando a família nesse processo, juntamente com toda a comunidade escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento estratégico que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a política educacional brasileira, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação. Ele define os resultados que o país pretende alcançar em dez anos, buscando universalizar o acesso à educação, melhorar a qualidade do ensino, valorizar os profissionais da educação e promover a equidade e inclusão.

Segundo o site governamental¹¹⁵, são 20 as metas que abrangem o PNE que em resumo visa a universalização do atendimento escolar garantindo que todos os brasileiros

¹¹⁵ Portal do governo Brasileiro disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 25 Maio. 2025.

tenham acesso à educação, desde a Educação Infantil até a pós-graduação. Melhoria da qualidade do ensino aumentando o nível de aprendizagem dos alunos em todos os níveis de ensino. Valorização dos profissionais da educação, melhorando as condições de trabalho e a remuneração dos professores e outros profissionais da educação. Superação das desigualdades educacionais, reduzindo as diferenças de acesso e qualidade da educação entre diferentes grupos sociais. Promoção da equidade e inclusão, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua origem social, raça, gênero ou deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade. Incentivo à pesquisa e à inovação, promovendo a pesquisa e o desenvolvimento de novas tecnologias para a educação. Desafios para o futuro, o PNE também aborda questões como a educação em tempo integral, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior. Enquanto isso o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, afirma que a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a 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 nos níveis cognitivo, social, ético 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. Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros.

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais o que vem

de encontro com as metas do Plano Nacional de Educação.

POLÍTICAS DE INOVAÇÃO

Políticas de inovação na educação são um conjunto de ações e medidas que visam transformar a educação, tornando-a mais relevante, eficaz e adequada às necessidades do século XXI, são diretrizes e estratégias adotadas para promover e impulsionar mudanças e melhorias no processo de ensino-aprendizagem, através da incorporação de novas ideias, métodos, tecnologias ou práticas. Podem ser mudanças curriculares que incorpore novas disciplinas, como tecnologia e habilidades socioemocionais, ou a adaptação de conteúdo para torná-los mais relevantes para os alunos; uso de tecnologias através da integração de ferramentas digitais, como realidade virtual, inteligência artificial e plataformas de e-learning, para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem; formação e capacitação de professores, para que possam utilizar de forma eficaz as novas tecnologias e metodologias inovadoras; infraestrutura, através da garantia de acesso à internet de alta velocidade e equipamentos adequados para o uso pedagógico das tecnologias digitais e até mudanças na gestão escolar, com a promoção de uma cultura de inovação e experimentação dentro das escolas, com foco na autonomia e protagonismo dos alunos.

Dentre as políticas de inovação, em consonância com o plano nacional de educação, temos a Base Nacional Comum Curricular Computação que foi oficialmente introduzida por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022 em 17 de fevereiro de 2022. Esse parecer estabeleceu as normas sobre Computação na Educação Básica como um complemento à Base Nacional Comum Curricular. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro de 2022, reforçou essas normas, definindo os conteúdos e habilidades relacionados à Educação Digital que devem ser abordados nas escolas (Brasil, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular estabelece 10 competências gerais, das quais algumas destacam diretamente o papel das tecnologias, como a da cultura digital que visa 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. Também destaca a importância de formar estudantes capazes de avaliar criticamente as informações disponíveis na internet, utilizar as tecnologias de forma ética e responsável e combater a desinformação e a propagação de *fake news*. Em contrapartida temos a Lei 15.100 de 2025 que dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos

públicos e privados de ensino da educação básica, que proíbe o uso desses dispositivos em todos os espaços escolares, exceto para fins estritamente pedagógicos ou didáticos sob a orientação de profissionais de educação.

As tecnologias digitais permeiam todas as áreas de conhecimento, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, não como uma matéria isolada, pelo contrário como elementos transversais que dialogam com diferentes áreas do conhecimento, promovendo inovação e novas formas de aprendizagem. A PIEC que significa Política de Inovação Educação Conectada implementada em 2021, com a promulgação da Lei nº 14.180, um programa do Governo Federal Brasileiro que visa apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade em escolas públicas e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Entre os objetivos do PIEC temos a universalização do acesso à internet, que busca garantir que todas as escolas públicas tenham acesso à internet de alta velocidade, tanto por via terrestre como via satélite. Uso pedagógico das tecnologias digitais, o programa visa fomentar o uso das tecnologias digitais na educação, capacitando professores e gestores e disponibilizando recursos educacionais digitais para apoio ao processo de ensino. O PIEC oferece apoio técnico e financeiro para as escolas, tanto para a instalação da infraestrutura de internet como para a aquisição de equipamentos e recursos digitais. Formação continuada, o programa investe na formação de professores e gestores educacionais, capacitando-os para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Recursos educacionais digitais, disponibiliza recursos educacionais digitais de qualidade, como materiais de aprendizagem, ferramentas e plataformas digitais, para auxiliar o processo de ensino. Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais, disponibiliza uma plataforma com recursos educacionais digitais para auxiliar o processo de ensino. A PIEC, portanto, operacionaliza estratégias do PNE, em especial com as metas abaixo:

Meta 7	Qualidade da educação básica com equidade
Meta 5	Alfabetização na idade certa (apoiada por tecnologias)
Meta 16	Formação continuada de professores
Meta 17	Valorização docente

Em resumo, a PIEC é uma iniciativa do governo federal que busca transformar a educação brasileira através da conectividade e do uso pedagógico das tecnologias digitais. É um instrumento de concretização dos direitos educativos previstos na Constituição, na LDB e no PNE. Ao articular infraestrutura, formação, conteúdos e planejamento pedagógico, ela fortalece a dimensão democrática, inclusiva e qualitativa do direito à educação.

Todas essas leis e diretrizes estão estruturados em torno do princípio constitucional do direito à educação como direito social e humano fundamental. Abaixo sistematizamos o que os documentos nos trazem e suas interrelações.

Relação Sistêmica Entre os Documentos:

Elementos	Contribuição	Relação com os Direitos Humanos
LDB	Princípios estruturantes da educação nacional	Estabelece o direito à educação com liberdade e solidariedade
PNE	Planejamento com metas e estratégias concretas	Vincula metas ao combate às desigualdades e promoção da dignidade
PIEC	Política pública de implementação de tecnologia digital	Atualiza o direito à educação para a era digital
Direitos Humanos	Fundamento ético e legal do direito à educação	A educação como vetor da dignidade, liberdade e cidadania

Fonte: as autoras – 2025

A interligação entre a LDB, o PNE, a PIEC e os Direitos Humanos, configura um sistema articulado de promoção do direito à educação no Brasil. A PIEC não é apenas uma política tecnológica, mas uma ação ética, social e pedagógica, indispensável para a equidade digital; a formação cidadã; o cumprimento dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.

A PIEC, ao promover o uso pedagógico das tecnologias, contribui diretamente para os direitos educativos como à qualidade da educação pois a tecnologia é vista como meio para ampliar as oportunidades de aprendizagem, personalizar o ensino e promover metodologias ativas. Isso potencializa o desenvolvimento integral do estudante, conforme diretrizes da BNCC e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi criada em 1961 sob o número 4.024. O direito à equidade porque a política tem forte ênfase na redução das desigualdades regionais e socioeconômicas ao fomentar o acesso à conectividade e a recursos digitais em escolas públicas, especialmente em áreas rurais e vulneráveis. O direito à inclusão digital, inserir as tecnologias de forma crítica e significativa garante o direito de inserção cidadã no mundo digital, hoje indispensável para o exercício da cidadania plena. E o direito à formação docente contínua, ao prever ações sistemáticas de formação, a PIEC reforça o direito dos professores a formações alinhadas às novas demandas educacionais, fortalecendo sua atuação como mediadores do conhecimento.

INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A inclusão das tecnologias digitais na educação é relevante para preparar os alunos para o futuro, promover a igualdade de oportunidades e tornar o aprendizado mais engajador e eficaz. As tecnologias digitais oferecem ferramentas que podem personalizar o aprendizado, adaptando-se às necessidades individuais de cada estudante e permitindo que progridam em seu próprio ritmo, assim sendo, além de todas as leis e políticas de inovação, a UNESCO que representa Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e tem como objetivo principal contribuir para a paz e segurança internacionais, promovendo a cooperação intelectual e cultural entre os países, no lançamento mundial do Relatório GEM 2023 (*Global Education Monitoring Report*), considerou a inovação na educação importante pois segundo seu site a tecnologia digital tornou-se uma necessidade social para garantir a educação como um direito humano básico especialmente em um mundo que vivencia crises e conflitos cada vez mais frequentes. O site, ainda cita que durante a pandemia da COVID-19, os países sem infraestrutura de TIC suficiente e sistemas de aprendizagem digital com bons recursos sofreram as maiores interrupções na educação e perdas de aprendizagem. Essa situação deixou cerca de um terço dos estudantes em todo o mundo sem acesso à aprendizagem durante o fechamento das escolas por mais de um ano. A interrupção da educação causada pela COVID-19 revelou claramente a necessidade urgente de aliar tecnologias e recursos humanos para transformar os modelos de ensino e construir sistemas de aprendizagem inclusivos, abertos e resilientes.

A UNESCO apoia o uso da inovação digital para expandir o acesso a oportunidades educacionais e promover a inclusão, aumentando a relevância e a qualidade da aprendizagem, construindo trajetórias de aprendizagem ao longo da vida aprimoradas pelas TIC, fortalecendo os sistemas de gestão da educação e da aprendizagem e monitorando os processos de aprendizagem. Para atingir esses objetivos, a UNESCO trabalha para desenvolver a alfabetização digital e as competências digitais com foco em professores e alunos e segundo seu portal¹¹⁶ adota uma abordagem humanística para garantir que a tecnologia seja projetada para servir as pessoas de acordo com as estruturas de direitos humanos acordadas internacionalmente e que as tecnologias digitais sejam alavancadas como um bem comum para apoiar a realização do ODS 4 - Educação 2030 e construir futuros compartilhados de educação além de 2030. Ainda apoia a utilização de inteligência artificial (IA) pois a vê com

¹¹⁶ Portal da UNESCO. Disponível em: https://www-unesco-org.translate.goog/en/digital-education/need-know?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=sge#:~:text=A%20UNESCO%20apoia%20seus%20Estados,Internacional%20sobre%20IA%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20. Acesso e: 22 Julho. 2025.

potencial de abordar grandes desafios na educação, bem como trazer inovação para as práticas de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, a aplicação dessas tecnologias deve ser guiada pelos princípios de inclusão e equidade. A UNESCO apoia os Estados-Membros a aproveitar o potencial da IA para alcançar a Agenda da Educação 2030, usando uma abordagem centrada no ser humano. Ela se concentra no papel da IA no combate às desigualdades em relação ao acesso ao conhecimento, à pesquisa e à diversidade de expressões culturais para garantir que ela não amplie as divisões tecnológicas dentro e entre os países. No Brasil, o Governo Federal preocupado com o tempo excessivo que jovens e adolescentes permanecem nas telas criou a lei 15.100/2025 que visa fortalecer o ambiente educacional, promovendo maior concentração e foco nos estudos. A restrição do uso de celulares busca minimizar as distrações em sala de aula, incentivando a interação social, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e a prática de atividades físicas e esportivas. Além disso, a lei busca combater o cyberbullying e outros problemas relacionados ao uso indevido da tecnologia, porém essa lei permite o uso de aparelhos eletrônicos em atividades pedagógicas planejadas e orientadas por profissionais da educação mantendo o incentivo a integração de tecnologias na educação, cabe aos profissionais da educação planejar e conduzir o uso pedagógico dos dispositivos de forma intencional e significativa, buscando que a tecnologia seja uma aliada no processo de ensino aprendizagem, assim a lei 15.100/2025 não representa um retrocesso no uso das tecnologias digitais, mas sim um chamado a reflexão sobre sua finalidade educativa, propondo um uso consciente, ético e produtivo dos recursos digitais no ambiente escolar. A inquietação sobre o uso de Inteligência Artificial na educação é tamanha que a UNESCO lançou um Referencial de Competências em IA para Professores pois observaram que, até 2022, somente sete países tinham desenvolvido seus marcos referenciais. Nesse marco são trazidas cinco dimensões principais, Compreensão da IA, Uso pedagógico da IA, Formação contínua com IA, Ética, equidade e inclusão e a Preparação para o futuro do trabalho, esse material nos ajuda a pensar sobre o uso de IA e repensar o papel docente na era digital podendo orientar políticas públicas, formações e práticas em sala de aula.

CONCLUSÃO

A implementação de políticas públicas como a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) representa um avanço estratégico no cumprimento do direito à educação conectada, ao reconhecer que, no século XXI, acesso à tecnologia e inclusão digital são condições estruturantes para a equidade e qualidade do ensino. Essa política, ao ser amparada juridicamente pela LDB e operacionalmente pelo PNE, posiciona-se como uma ferramenta

concreta de justiça educacional, integrando infraestrutura, formação docente e inovação pedagógica. Além disso, ela materializa compromissos assumidos pelo Estado brasileiro em tratados internacionais de direitos humanos, como a garantia de uma educação que promova o desenvolvimento pleno, a cidadania e a inserção social. A LDB estabelece os princípios da educação nacional, com ênfase na equidade, inovação e acesso ao conhecimento. O PNE define metas que só podem ser efetivadas por meio de políticas integradoras como a PIEC que operacionaliza o uso pedagógico das tecnologias, promovendo a inclusão digital e a inovação como componentes da aprendizagem, os Direitos Humanos fundamentam o direito à educação de qualidade, atualizada e inclusiva, assegurando dignidade, liberdade e equidade, o financiamento público e os repasses federais são meios fundamentais para garantir que essa política seja efetiva também em contextos de vulnerabilidade, a UNESCO que é uma organização preocupada com o ser humano também percebe que as tecnologias digitais fazem parte desse mundo conectado e deve chegar a todos os cantos do planeta para garantir a educação como direito humano básico.

Vimos que o Direito Educativo é uma disciplina do Direito, e que ela consiste no estudo das leis que regulamentam o direito à educação, as políticas educacionais e as demais normas que visam estabelecer as metas e rumos que o ensino poderá ter, em seus mais diversos níveis. O direito educativo e as políticas públicas estão intimamente ligados, sendo as políticas públicas a forma como o Estado implementa e garante o direito à educação, que é um direito social fundamental previsto na Constituição Federal. Outras leis e planos auxiliam nesse direito e vem garanti-lo como o plano nacional da Educação, que é um documento estratégico que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a política educacional brasileira, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação e a Lei de Diretrizes e Bases que estabelece as diretrizes básicas da educação nacional.

Na segunda parte desse artigo apreciamos as políticas de inovação que são um conjunto de ações e medidas que visam transformar a educação, tornando-a mais relevante, eficaz e adequada às necessidades do século XXI, são diretrizes e estratégias adotadas para promover e impulsionar mudanças e melhorias no processo de ensino-aprendizagem, através da incorporação de novas ideias, métodos, tecnologias ou práticas e, em consonância com o plano nacional de educação, temos a BNCC Computação que foi oficialmente introduzida por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022 em 17 de fevereiro de 2022. Esse parecer estabeleceu as normas sobre Computação na Educação Básica como um complemento à Base Nacional Comum Curricular.

E por último abordamos a inclusão da tecnologia digital devido sua importância para preparar os alunos para o futuro, promover a igualdade de oportunidades e tornar o aprendizado mais engajador e eficaz, tão relevante que organizações como a UNESCO trabalham para desenvolver a alfabetização digital e as competências digitais com foco em professores e alunos, e adota uma abordagem humanística para garantir que a tecnologia seja projetada para servir as pessoas de acordo com as estruturas de direitos humanos acordadas internacionalmente e que as tecnologias digitais sejam alavancadas como um bem comum.

A educação conectada não é apenas uma modernização técnica do ambiente escolar, mas uma resposta ética, legal e pedagógica às exigências do mundo contemporâneo. O compromisso com uma educação pública, gratuita, laica, democrática e tecnologicamente inclusiva é, hoje, parte indissociável da luta pelos direitos humanos e pela justiça social.

Referências:

- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2006.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**, decreto n. 7037, 2006.
- FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. BATTISTI, Fernando. **Direito Educativo, ética e therapeutic jurisprudence: interlocuções possíveis**. 2019. Revista Ciências humanas. Enciclopédia jurídica. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/educacao-2/direito-a-educacao-na-constituicao-federal>. Direito à educação na Constituição Federal. Patricia Ulson Pizarro Werner. Tomo Direito Administrativo e Constitucional, Edição 2, Abril de 2022. Acesso em 25 Maio. 2025.
- Portal do governo Brasileiro disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 25 Maio. 2025.
- Plano Nacional em Direitos. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em 25 Maio. 2025.
- Planalto.gov.br. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em 25 Maio. 2025.
- Portal da UNESCO. Disponível em: https://www-unesco-org.translate.google/en/digital-education/need-know?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=sge#:~:text=A%20UNESCO%20a%20poia%20seus%20Estados,Internacional%20sobre%20IA%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20. Acesso em: 22 Julho. 2025.

DA GARANTIA LEGAL À PRÁTICA CRIATIVA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NO DIREITO EDUCATIVO

**Laís Waechter Telocken
Elisabete Cerutti**

Eixo Temático: Direito Educativo e Tecnologias

Resumo

A pesquisa tem como objetivo analisar como os avanços tecnológicos e metodologias baseadas na Cultura Maker promovem a mediação pedagógica no campo do Direito Educativo. A partir de uma abordagem bibliográfica, o estudo investigou produções científicas publicadas em periódicos nacionais e internacionais, selecionadas com base em critérios de relevância, atualidade e consistência metodológica. A revisão bibliográfica permitiu compreender a integração entre garantias legais e práticas tecnológicas, evidenciando as transformações do ensino jurídico frente às novas demandas sociais e digitais. Os principais autores pesquisados foram Caixeta (2025), De Paula, Martins e Oliveira (2021), Barros (2025), Ferraz (2025) e Fensterseifer (2019), cujas contribuições sustentaram a relação entre o Direito Educativo, as tecnologias e a Cultura Maker. Os resultados indicaram que a inserção de tecnologias e metodologias ativas no Direito Educativo tem potencial para fortalecer a efetividade das garantias legais, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais ativo e significativo. A análise mostrou, ainda, que essas práticas exigem apoio institucional, formação docente e políticas que garantam equidade e inovação. Conclui-se que a integração entre o Direito Educativo e a Cultura Maker representa uma oportunidade para repensar a educação jurídica, unindo bases legais, práticas tecnológicas e princípios pedagógicos voltados à transformação social e à democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Direito Educativo; Tecnologias Educacionais; Aprendizagem Criativa.

FROM LEGAL GUARANTEES TO CREATIVE PRACTICE: THE ROLE OF TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL LAW AND MAKER CULTURE

Abstract

This research aimed to analyze how technological advances and methodologies based on Maker Culture promote new forms of pedagogical mediation in the field of Educational Law. Using a bibliographic approach, the study investigated scientific works published in national and international journals, selected based on criteria of relevance, timeliness, and methodological consistency. The literature review method allowed us to systematize the main concepts, perspectives, and challenges involved in the integration of legal guarantees in education and technological practices, contributing to a comprehensive understanding of the transformation of legal education in the face of new social and digital demands. The results indicated that the inclusion of technologies and active methodologies in Educational Law has the potential to strengthen the effectiveness of legal guarantees, making the teaching-learning process more participatory and contextualized. The analysis also highlighted that the implementation of these practices requires institutional support, teacher training, and public policies that ensure equal access and encourage innovation. The conclusion is that the

integration of Educational Law and Maker Culture represents an opportunity to rethink legal education, uniting legal foundations, technological practices, and pedagogical principles focused on social transformation and the democratization of knowledge.

Keywords: Educational Law; Maker Culture; Educational Technologies; Creative Learning.

Introdução

A relação entre a garantia legal e a prática criativa no campo do Direito Educativo vem sendo mediada pelas transformações tecnológicas que reconfiguram as formas de ensinar e aprender. O uso de tecnologias digitais amplia as possibilidades de construção do conhecimento, criando espaços de experimentação em que o estudante participa ativamente do processo formativo. Conforme analisa Caixeta (2025), a Cultura Maker representa um avanço nesse sentido, pois propõe que o aprendizado ocorra a partir do fazer, estimulando a reflexão sobre as normas jurídicas em contextos práticos e interdisciplinares. Essa abordagem desloca o foco da mera transmissão de conteúdos para a investigação e resolução de problemas reais, permitindo que o ensino jurídico se alinhe aos princípios de autonomia e criatividade. Assim, o Direito Educativo, ao incorporar práticas Maker, passa a operar também como instrumento de emancipação e inovação, conciliando fundamentos legais com metodologias que favorecem a participação ativa e colaborativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O emprego das tecnologias como mediadoras do aprendizado jurídico reforça a interdependência entre teoria e prática, promovendo uma educação voltada à aplicação crítica do conhecimento. Nesse sentido, De Paula, Martins e Oliveira (2021) destacam que a difusão da Cultura Maker no ambiente educacional brasileiro tem modificado as dinâmicas de ensino, transformando laboratórios e salas de aula em espaços de criação coletiva e análise aplicada. Essa perspectiva favorece a compreensão do Direito como campo dinâmico e adaptável às demandas sociais, em que a legislação se articula com a prática criativa para formar profissionais capazes de propor soluções fundamentadas e contextualizadas.

O movimento Maker, ao integrar tecnologia e aprendizado ativo, amplia o alcance das políticas de inclusão e inovação no ensino jurídico, possibilitando que a formação acadêmica se desenvolva em consonância com os princípios legais que sustentam a democratização do conhecimento e a formação cidadã.

O problema de pesquisa foi definido da seguinte forma: de que maneira as tecnologias educacionais e a Cultura Maker podem contribuir para a transição do Direito Educativo da

mera garantia legal para uma prática criativa e participativa de ensino e aprendizagem? O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como as tecnologias e os princípios da Cultura Maker promovem novas formas de mediação pedagógica no campo do Direito Educativo, ampliando o alcance da aprendizagem ativa e colaborativa no processo de formação jurídica. Já os objetivos específicos são: (I): compreender os fundamentos teóricos que relacionam o Direito Educativo às inovações tecnológicas e às práticas Maker no contexto contemporâneo; (II) investigar, a partir da revisão bibliográfica, de que modo a Cultura Maker contribui para o desenvolvimento de competências criativas e críticas em estudantes de Direito; e (III) analisar as possibilidades de integração entre as garantias legais da educação e as práticas tecnológicas que potencializam o ensino jurídico orientado pela experimentação e pela resolução de problemas.

Para esse artigo, me busca dos objetivos acima descritos, vamos percorrer os seguintes tópicos: Fundamentos do Direito Educativo e o papel das tecnologias, Cultura Maker e inovação pedagógica no ensino jurídico, Dimensões éticas e sociais da integração tecnológica.

Fundamentos do Direito Educativo e o Papel das Tecnologias

A compreensão dos fundamentos teóricos do Direito Educativo requer o reconhecimento de sua natureza interdisciplinar e de sua evolução histórica vinculada às transformações sociotecnológicas. O campo emerge como espaço de convergência entre normas jurídicas, políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à efetivação do direito à educação.

Nesse sentido, Caixeta (2025) observa que o avanço das tecnologias tem provocado uma reconfiguração nas práticas de ensino, deslocando o foco da instrução centrada na transmissão para a aprendizagem colaborativa e experimental. A autora argumenta que o uso de recursos digitais favorece o desenvolvimento de competências reflexivas e a construção autônoma do saber, o que impacta diretamente as formas de regulação e exercício do Direito Educativo. Essa perspectiva demonstra que o ensino jurídico e as práticas educativas em geral passam a integrar um ecossistema de inovação que transforma as bases legais em instrumentos de criação e participação ativa.

A relação entre o Direito Educativo e as inovações tecnológicas está associada à consolidação de políticas públicas que reconhecem a tecnologia como mediadora da aprendizagem e do acesso à cidadania. De Paula (2021) identifica que as tecnologias, ao integrarem os ambientes de ensino, tornam-se vetores de inclusão e de ampliação do alcance

das garantias educacionais, especialmente quando associadas a metodologias que estimulam a produção e o compartilhamento de conhecimento. Essa análise destaca que o Direito Educativo, ao se articular com a Cultura Maker, adquire um caráter dinâmico, em que o fazer e o aprender são processos interdependentes. Tal compreensão amplia o conceito de direito à educação, deslocando-o da simples normatividade para um campo de práticas sociais sustentadas por dispositivos tecnológicos, o que redefine a forma como se concebem as relações entre sujeito, instituição e saber.

O debate sobre as inovações tecnológicas no contexto educacional implica refletir sobre o papel transformador que essas ferramentas exercem na construção do conhecimento e na consolidação da equidade. Barros (2025) analisa que a Cultura Maker, ao introduzir práticas de experimentação e colaboração, reforça o potencial emancipador do ensino jurídico e de outros campos do saber, tornando o estudante participante ativo da produção de conhecimento. Essa visão contribui para o fortalecimento da dimensão pedagógica do Direito Educativo, uma vez que a aplicação das tecnologias não se limita à instrumentalização, mas promove uma reorganização das relações entre ensino, pesquisa e extensão. A partir dessa dinâmica, o direito à educação é compreendido como processo em constante reconstrução, em que a tecnologia assume papel mediador na efetivação das políticas e na democratização do acesso ao saber.

O desenvolvimento teórico do Direito Educativo sob a influência das tecnologias exige a análise da formação docente e das estratégias de mediação que aproximam o conhecimento das práticas sociais. Ferraz (2025) enfatiza que a adoção de metodologias ativas, sustentadas por princípios da Cultura Maker, possibilita a construção de ambientes educacionais que valorizam a autonomia e a resolução de problemas concretos. Essa abordagem contribui para que o professor atue como facilitador do processo de aprendizagem, e não como mero transmissor de conteúdos, favorecendo o engajamento dos estudantes na elaboração de soluções jurídicas e sociais. A integração entre teoria e prática passa a ser condição essencial para a efetividade do Direito Educativo, na medida em que a tecnologia atua como elo entre o arcabouço normativo e a realidade educacional.

A incorporação das inovações tecnológicas ao Direito Educativo implica também o reconhecimento de que a educação deve responder às transformações estruturais da sociedade contemporânea. Paiva (2024) argumenta que as tecnologias digitais, quando orientadas por princípios pedagógicos e jurídicos sólidos, contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas indispensáveis à formação crítica dos estudantes. Essa relação evidencia que o uso das tecnologias não é neutro, mas vinculado a políticas

educacionais que buscam garantir equidade e qualidade no acesso ao conhecimento. A partir dessa compreensão, o Direito Educativo se consolida como campo estratégico para pensar a integração entre inovação e regulação, destacando-se como espaço de reflexão sobre os modos de ensinar e aprender em uma sociedade mediada por tecnologias.

A articulação entre garantias legais e práticas tecnológicas no Direito Educativo reforça a importância da interdisciplinaridade como princípio estruturante do processo formativo. Martins (2021) indica que a incorporação de ferramentas digitais e metodologias criativas amplia as possibilidades de democratização do conhecimento jurídico e pedagógico, permitindo a construção de práticas educativas mais participativas. Essa integração redefine o papel das instituições educacionais, que passam a atuar não apenas como reprodutoras de normas, mas como laboratórios de inovação e diálogo social. Assim, o Direito Educativo, ao se apoiar nas tecnologias e na Cultura Maker, assume função de mediação entre o aparato legal e a realidade cotidiana da aprendizagem, consolidando-se como espaço de convergência entre o saber técnico, o pensamento crítico e o compromisso com a formação cidadã.

Cultura Maker e Inovação Pedagógica no Ensino Jurídico

A inserção da Cultura Maker no ensino jurídico representa um movimento de ruptura com modelos tradicionais baseados na transmissão de conteúdos e na memorização de normas. O processo de aprendizagem passa a se estruturar a partir da experimentação e da resolução de problemas concretos, promovendo uma compreensão mais ampla do papel social do Direito. Gavassa (2020) descreve a educação Maker como uma prática que se fundamenta na ação, estimulando o envolvimento do estudante na construção de soluções tangíveis e na reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Essa dinâmica desloca o estudante de uma posição passiva para uma atuação colaborativa, aproximando a formação jurídica das demandas reais que emergem do cotidiano social. A proposta Maker no contexto jurídico, ao valorizar o aprender fazendo, propicia o desenvolvimento de competências argumentativas e interpretativas que não se limitam à aplicação de regras, mas à construção de conhecimento situado e crítico.

A aplicação da Cultura Maker no ensino jurídico demanda uma abordagem metodológica voltada à prática interdisciplinar e à criação de ambientes educacionais participativos. Abbeg (2023) observa que a Cultura Maker é sustentada pela ideia de inovação tecnológica associada à criatividade e à colaboração, dimensões que podem transformar a forma como o Direito é ensinado e compreendido. A inserção de metodologias ativas nesse

campo permite que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual e senso ético na produção de soluções jurídicas voltadas à sociedade. Essa integração entre tecnologia e prática formativa favorece uma concepção ampliada de ensino, na qual o conhecimento jurídico é produzido em diálogo com outras áreas, fortalecendo a capacidade de análise e de intervenção do futuro profissional. O movimento Maker, portanto, não apenas redefine os espaços educativos, mas ressignifica o próprio conceito de justiça como experiência vivida e construída coletivamente.

A perspectiva Maker no campo do Direito reforça a necessidade de compreender o processo educativo como um espaço de criação e não apenas de reprodução de normas. Almeida (2022) identifica que a aprendizagem criativa, quando incorporada às práticas jurídicas, estimula o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que ampliam a capacidade do estudante de propor soluções inovadoras para problemas sociais complexos. Esse paradigma rompe com a linearidade do ensino tradicional, propondo experiências em que a prática e a teoria se articulam continuamente. A criação de laboratórios de inovação jurídica e ambientes colaborativos reforça o papel da experimentação como meio de construção do saber jurídico. Dessa forma, o fazer criativo não é um complemento da formação, mas elemento constitutivo do processo de aprendizagem, no qual a prática Maker consolida o caráter social e emancipatório da educação jurídica.

Dimensões Éticas e Sociais da Integração Tecnológica

A dimensão social da Cultura Maker no ensino jurídico também se manifesta na promoção de práticas educativas voltadas à inclusão e à equidade. Pacheco (2020) argumenta que a educação, ao se orientar por princípios de direitos humanos, deve garantir a formação cidadã e a ampliação dos espaços de participação social. Nesse sentido, a Cultura Maker pode ser entendida como estratégia pedagógica de democratização do conhecimento, uma vez que estimula o engajamento dos estudantes na criação de soluções que respondam a contextos de vulnerabilidade e desigualdade. A articulação entre o Direito Educativo e as metodologias criativas reforça o compromisso ético e político da formação jurídica com a transformação social. A prática Maker, nesse contexto, atua como meio de concretização dos direitos educacionais, favorecendo a compreensão do Direito como instrumento de mediação entre indivíduos e coletividades.

A incorporação de práticas Maker à formação jurídica também se relaciona à ampliação dos tempos e espaços educativos. Moll (2009) destaca que a educação integral se

fundamenta na multiplicidade de experiências formativas, nas quais o conhecimento é produzido de maneira contínua e contextualizada. Essa concepção se aproxima dos princípios da Cultura Maker, ao compreender o processo educativo como uma rede de interações entre saberes, tecnologias e práticas sociais. No campo jurídico, tal perspectiva contribui para o desenvolvimento de currículos mais flexíveis, que valorizam o protagonismo discente e o aprendizado situado. A Cultura Maker, ao estimular o diálogo entre diferentes formas de saber, fortalece a noção de Direito como fenômeno social, histórico e culturalmente produzido, aproximando o ensino jurídico da realidade vivida pelos sujeitos.

O diálogo entre o Direito Educativo, a ética e a Cultura Maker permite compreender a formação jurídica como processo de humanização e construção de sentido. Fensterseifer (2019) observa que a educação jurídica, quando orientada por princípios éticos e pela *Therapeutic Jurisprudence*, deve promover práticas reflexivas que considerem o impacto social das normas e decisões.

A integração entre metodologias criativas e fundamentos jurídicos favorece o desenvolvimento de uma pedagogia voltada à escuta, ao cuidado e à responsabilidade social. Nesse cenário, a Cultura Maker surge como mediadora entre o conhecimento técnico e o compromisso ético, estimulando uma aprendizagem que combina experimentação, crítica e sensibilidade social. A proposta Maker no ensino jurídico, portanto, amplia o horizonte formativo, transformando o aprendizado em um processo de criação compartilhada e de construção de valores voltados à promoção da justiça e da dignidade humana.

A integração entre garantias legais e práticas tecnológicas na formação jurídica constitui um campo de convergência entre os princípios normativos da educação e as metodologias emergentes que redefinem o processo de ensino-aprendizagem. A inserção de tecnologias digitais em ambientes acadêmicos exige a reinterpretção do papel do Direito Educativo como instrumento regulador e promotor da inovação pedagógica. Caixeta (2025) analisa que a Cultura Maker, ao propor o aprender fazendo, amplia o alcance das garantias legais ao incluir a experimentação e a colaboração como dimensões legítimas da prática educativa. Essa articulação entre norma e tecnologia possibilita a efetivação de políticas que priorizam a autonomia intelectual e o protagonismo discente. O uso de recursos tecnológicos, nesse contexto, não apenas instrumentaliza o ensino, mas promove uma relação ativa com o conhecimento jurídico, consolidando o princípio da educação como direito e prática social transformadora.

A reflexão sobre o papel das tecnologias na efetivação das garantias legais da educação demanda compreender o ambiente jurídico como espaço de mediação entre a

regulação estatal e a inovação pedagógica. Barros (2025) argumenta que a Cultura Maker permite reconfigurar a formação jurídica, aproximando-a de metodologias experimentais que valorizam a resolução de problemas e a interdisciplinaridade. O autor enfatiza que a prática Maker, ao inserir o estudante em processos colaborativos de criação, torna-se meio de concretização das políticas públicas educacionais. Essa perspectiva coloca o Direito Educativo como campo que deve acompanhar o avanço tecnológico sem perder de vista sua função de assegurar a equidade e a universalização do acesso ao conhecimento. Assim, a integração entre norma e tecnologia contribui para a formação de profissionais mais sensíveis às transformações sociais e capazes de atuar criticamente diante dos desafios éticos e jurídicos da contemporaneidade.

A aplicação da Cultura Maker na formação jurídica também se sustenta na capacidade das tecnologias de promover a aprendizagem ativa e o engajamento coletivo. De Paula (2021) examina que as metodologias baseadas em inovação digital ampliam o conceito de acesso à educação, incorporando a colaboração e a criatividade como expressões de cidadania. Essa abordagem redefine as práticas formativas do Direito, uma vez que as garantias legais passam a incluir não apenas o direito de aprender, mas o direito de participar da produção do conhecimento. A mediação tecnológica, nesse cenário, atua como elemento de integração entre os princípios da lei e as práticas educativas, permitindo que o ensino jurídico se torne mais dialógico e responsivo às necessidades contemporâneas. O campo jurídico, ao incorporar práticas Maker, reforça o vínculo entre legislação e sociedade, evidenciando que a tecnologia pode funcionar como agente de concretização das promessas normativas do Direito Educativo.

A formação jurídica mediada pela tecnologia implica uma revisão das estruturas pedagógicas e institucionais que sustentam a educação superior. Paiva (2024) explica que o uso de tecnologias educacionais, articulado à Cultura Maker, favorece o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia, à criatividade e ao pensamento crítico. A partir dessa perspectiva, a educação deixa de ser compreendida apenas como transmissão de normas e passa a ser concebida como um processo de construção coletiva orientado por práticas de experimentação. Esse modelo de ensino redefine as formas de acesso e permanência, promovendo maior integração entre os marcos legais da educação e as demandas sociais contemporâneas. O movimento Maker, ao se associar à legislação educacional, evidencia que a inovação tecnológica deve estar a serviço da democratização do ensino e da formação de profissionais éticos e participativos.

A dimensão ética da integração entre garantias legais e práticas tecnológicas também

se manifesta na necessidade de assegurar que a inovação ocorra de forma equitativa e responsável. Fensterseifer (2019) observa que o Direito Educativo, ao dialogar com a ética e com a TherapeuticJurisprudence, pode incorporar princípios de cuidado e justiça restaurativa às práticas pedagógicas. A presença da Cultura Maker nesse contexto reforça a ideia de que o ensino jurídico deve ser um espaço de construção de sentido coletivo e de reflexão crítica sobre os impactos das tecnologias na vida social. A articulação entre direito, ética e tecnologia contribui para formar sujeitos conscientes de suas responsabilidades no uso e na criação de soluções digitais. A educação, nesse sentido, torna-se o meio pelo qual as garantias legais se materializam em experiências formativas orientadas pela equidade e pela solidariedade.

A incorporação das tecnologias ao Direito Educativo, ao mesmo tempo em que amplia o acesso e a interatividade, demanda também o fortalecimento das políticas de proteção e regulação. Abbeg (2023) considera que a inovação tecnológica deve ser acompanhada por marcos normativos que assegurem a integridade e a finalidade pública da educação. Essa compreensão implica reconhecer que o avanço digital, quando orientado pelas garantias legais, pode transformar a prática docente e fortalecer o papel social do ensino jurídico.

Conclusão

A análise sobre a passagem da garantia legal à prática criativa evidenciou que as tecnologias assumem papel central na transformação do Direito Educativo, tornando-o mais dinâmico e coerente com as exigências de uma sociedade orientada pela inovação e pelo conhecimento compartilhado. O estudo demonstrou que a incorporação de recursos tecnológicos e metodologias ativas amplia a função do ensino jurídico, que deixa de se limitar à reprodução de normas e passa a atuar como espaço de criação e participação crítica. A Cultura Maker, ao propor o aprender fazendo, contribui para redefinir o conceito de aprendizagem, estimulando a autonomia intelectual e a formação de profissionais capazes de articular teoria e prática de forma integrada. Essa transição representa a consolidação de uma nova perspectiva pedagógica no campo do Direito, em que o cumprimento das garantias educacionais se alia à experimentação e à produção coletiva de saberes.

A partir da integração entre bases normativas e práticas tecnológicas, observa-se que o Direito Educativo pode ser compreendido como campo de mediação entre os princípios legais e as demandas sociais contemporâneas. Essa relação possibilita a construção de ambientes de ensino que valorizam a criatividade, o pensamento crítico e o compromisso ético, superando a visão formalista que historicamente marcou a formação jurídica. O uso das tecnologias nesse

processo não se restringe à digitalização de conteúdos, mas promove a reformulação das práticas pedagógicas, fortalecendo o protagonismo discente e a cooperação entre pares. Ao aproximar o ensino jurídico das práticas de inovação e do fazer colaborativo, a Cultura Maker amplia as possibilidades de aplicação do conhecimento em contextos reais, permitindo que a educação jurídica se torne mais inclusiva, reflexiva e socialmente engajada.

Conclui-se, portanto, que a transição do Direito Educativo da garantia legal para a prática criativa representa um avanço na compreensão do papel das tecnologias na formação humana e cidadã. Essa transformação requer políticas públicas e currículos que incorporem metodologias voltadas à experimentação e à produção de soluções concretas para desafios sociais e institucionais.

As práticas Maker, quando associadas aos fundamentos jurídicos e pedagógicos, fortalecem o direito à educação ao promover ambientes de aprendizagem colaborativos, críticos e participativos. O resultado é a consolidação de um modelo educativo em que a tecnologia não substitui a dimensão humana do processo formativo, mas a potencializa, tornando a educação jurídica um espaço de construção coletiva de conhecimento e de efetivação dos direitos fundamentais ligados ao aprender e ao inovar.

Entendemos, ainda, que as metodologias presentes, somadas à Cultura Maker, avança no campo de uma pedagogia baseada na criação e na experimentação, dialoga com a legislação educacional ao tornar efetivo o direito à aprendizagem ativa e colaborativa.

Comprendemos, por fim, que a integração entre tecnologia digital se consolida como uma proposição em que a educação seja compreendida como espaço de realização de direitos e de construção coletiva do conhecimento. Assegurar esse direito e ampliar os saberes acerca das possibilidades didáticas da Cultura Maker, em que o estudante possa construir a partir de suas experimentações, orientados pelo seu professor, é um caminho que podemos lapidar construtivamente.

Referências

ABBEG, Thiago Phelippe. Cultura maker e suas implicações na transformação e inovação tecnológica. **Ets Humanitas-Revista de Ciências Humanas**, v. 1, n. 1, p. 74-95, 2023.

ALMEIDA, Anselmo Daniel Campos; WUNSCH, Luana Priscila; MARTINS, Emanuele Bittencourt. Aprendizagem criativa e a educação maker: análise de boas práticas. **Dialogia**, n. 40, p. e21067-e21067, 2022.

BARROS, Luke Harrison Martins et al. A cultura maker como estratégia de transformação educacional. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 24, p. 1-17, 2025.

CAIXETA, Simone Aparecida Lavorato. Criar é aprender: a Cultura Maker e a abertura dos horizontes da educação tradicional. **Revista Educação Contemporânea**, v. 2, n. 4, p. 2627-2633, 2025.

DE PAULA, Bruna Braga; MARTINS, Camila Bertini; OLIVEIRA, Tiago. Análise da crescente influência da cultura maker na educação: revisão sistemática da literatura no Brasil. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 7, p. e134921-e134921, 2021.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; BATISTTI, Fernando. Direito Educativo, Ética e TherapeuticJurisprudence: interlocuções possíveis. **Revista de Ciências Humanas**, v. 20, n. 01, p. 36-49, 2019.

FERRAZ, Elton Gomes; SILVA, Crislaine Fernandes Matozinhos. Metodologias ativas para inovação e transformação da educação através da Cultura Maker. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 95, p. 113-128, 2025.

GAVASSA, Regina Célia Fortuna Broti. Educação maker: muito mais que papel e cola. **Educação**, v. 7, n. 2, 2020.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Penso Editora, 2009.

PACHECO, Luci Mary Duso; TIMM, Jordana Wruck. Direitos humanos e direito educativo: a educação em contextos de vulnerabilidade social. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 19, p. 168-177, 2020.

PAIVA, Julio Fernandes et al. Tecnologias educacionais no ensino infantil diante da perspectiva do letramento e Cultura Maker. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 7, p. 1-15, 2024.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc): POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES MIGRANTES EM MATO GROSSO

Ricardo Luiz de Moura¹¹⁷
Adilson Cristiano Habowski¹¹⁸
Jael Correa Correa¹¹⁹

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo

A presença crescente de estudantes migrantes em Mato Grosso tem imposto novos desafios ao sistema educacional, especialmente no que se refere ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Diferente do ensino de português como língua materna ou estrangeira, o (PLAc) reconhece a diversidade linguística, social e cultural dos migrantes e refugiados, promovendo sua integração escolar e social. Este estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas implementadas em Mato Grosso voltadas ao ensino de (PLAc) e identificar práticas pedagógicas que favorecem a inclusão de estudantes migrantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se na análise documental de legislações e diretrizes nacionais e estaduais, além da observação de experiências em escolas públicas que atendem estudantes migrantes. Os resultados revelam a ausência de uma política estadual específica para o ensino de (PLAc), o que causa fragmentação das ações e dependência de iniciativas isoladas de professores. Ainda assim, observam-se práticas pedagógicas inovadoras que utilizam metodologias ativas, projetos interculturais e recursos multimodais como estratégias eficazes de acolhimento. Conclui-se que a consolidação do (PLAc) em Mato Grosso requer políticas públicas definidas, formação continuada de docentes e valorização das práticas inclusivas, assegurando uma educação intercultural e cidadã que respeite a diversidade e promova a inclusão plena.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento (PLAc); Políticas Públicas; Inclusão; Interculturalidade.

¹¹⁷ Mestre e Doutorando em Educação do PPGEdU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Mato Grosso. E-mail: ricardo.moura3108@gmail.com

¹¹⁸ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Pós-doutorando no PPGEdU da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

¹¹⁹ Doutora pelo Programa em Linguística, Literatura e Tradução, da Universidade de Málaga. Atualmente é Professora do Centro de Lenguas Modernas, na Universidade de Granada (Espanha). Atua também como coordenadora do Centro Aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CelpeBras), na Universidade de Granada. Membro do Conselho Consultivo da Rede de Estudos Ibéricos e IberoAmericanos (REIA) da Universidade Federal de Goiás. É Cônsul Honorária em Granada, com jurisdição em Andaluzia Oriental (Granada, Jaén e Almería). E-mail: jaelcorrea@ugr.es

PORTUGUESE AS A HOST LANGUAGE (PLAC): PUBLIC POLICIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES FOR MIGRANT STUDENTS IN MATO GROSSO

Abstract

The growing presence of migrant students in Mato Grosso has imposed new challenges on the educational system, especially regarding the teaching of Portuguese as a Host Language (PLAc). Unlike the teaching of Portuguese as a mother tongue or foreign language, PLAc recognizes the linguistic, social, and cultural diversity of migrants and refugees, promoting their school and social integration. This study aims to analyze the public policies implemented in Mato Grosso focused on the teaching of PLAc and to identify pedagogical practices that favor the inclusion of migrant students. The research, with a qualitative approach, is based on the documentary analysis of national and state legislation and guidelines, as well as the observation of experiences in public schools that serve migrant students. The results reveal the absence of a specific state policy for the teaching of PLAc, which causes fragmentation of actions and dependence on isolated teacher initiatives. Even so, innovative pedagogical practices are observed that use active methodologies, intercultural projects, and multimodal resources as effective welcoming strategies. It is concluded that the consolidation of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) in Mato Grosso requires defined public policies, ongoing teacher training, and the valuing of inclusive practices, ensuring an intercultural and civic education that respects diversity and promotes full inclusion.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language (PLAc); Public Policies; Inclusion; Interculturality.

Introdução

O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) configura-se como um campo emergente e necessário no Brasil, diante do crescimento da mobilidade internacional e do processo migratório recente, especialmente em estados fronteiriços como o estado de Mato Grosso. A chegada de estudantes estrangeiros oriundos de países latino-americanos, africanos e asiáticos ao sistema educacional brasileiro exige a implementação de políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas inovadoras que promovam a inclusão, o respeito à diversidade cultural e a garantia do direito à educação.

No âmbito das políticas públicas, observa-se que legislações nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a principal norma que organiza o sistema educacional brasileiro, definindo princípios, finalidades e responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Promulgada em 1996, a LDB estabelece, em seu artigo 3º, que o ensino deve basear-se em princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e respeito à liberdade e à tolerância.

No contexto dos migrantes e refugiados, a LDB assegura, de acordo com o artigo 4º, inciso I, o direito de educação básica obrigatória e gratuita, estendendo-se a todas as pessoas,

independentemente de nacionalidade, origem ou situação documental. Dessa forma, a matrícula não pode ser negada por ausência de documentos pessoais ou escolares, conforme reforçam normativas complementares do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Além disso, a lei orienta os sistemas de ensino a promover práticas pedagógicas inclusivas que considerem a diversidade cultural, social e linguística dos estudantes migrantes, garantindo que a escola pública se constitua em um espaço de acolhimento e integração social. Nesse sentido, a LDB fornece a base legal para políticas de ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), contribuindo para a inserção educacional e cidadã de migrantes e refugiados no Brasil, e a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) e representa um marco humanitário e de direitos humanos na legislação brasileira. Diferente da lógica securitária do Estatuto anterior, a nova lei reconhece o migrante e o refugiado como sujeitos de direitos, assegurando-lhes igualdade de tratamento e de oportunidades em relação aos nacionais, em consonância com os princípios da Constituição Federal de 1988 e dos tratados internacionais de direitos humanos.

Em seu artigo 3º, a Lei de Migração estabelece como diretrizes fundamentais da política migratória brasileira o repúdio à xenofobia e à discriminação, o acesso a serviços públicos, e a promoção de políticas de integração social, laboral e cultural. O artigo 4º, inciso VIII, garante expressamente ao migrante o direito de acesso à educação pública, em todos os níveis de ensino, independentemente da situação migratória ou da apresentação de documentos brasileiros.

Além disso, a lei determina que o Estado deve adotar medidas de acolhimento e apoio à integração, incluindo ações voltadas ao aprendizado da língua portuguesa, reconhecendo a importância do idioma como instrumento de inclusão social, educacional e cidadã. Tais dispositivos fundamentam a criação de programas e projetos voltados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), especialmente em contextos de escolarização de migrantes e refugiados. Asseguram a matrícula e permanência de migrantes e refugiados em escolas públicas, independentemente de documentação, além de preverem medidas de apoio linguístico. Contudo, no contexto de Mato Grosso, ainda se verificam desafios relacionados à insuficiência de programas específicos para o ensino do português a estrangeiros e à carência de formações continuadas para professores que atuam com esse público.

As práticas pedagógicas voltadas ao ensino de PLAc envolvem metodologias comunicativas e interculturais, que valorizam tanto a aprendizagem da língua como o acolhimento das identidades culturais dos estudantes. Estratégias como projetos interdisciplinares, uso de recursos multimodais, parcerias com universidades e mediações comunitárias têm se mostrado eficazes. Além disso, a articulação entre escolas, secretarias de educação e organizações da sociedade civil é fundamental para potencializar experiências inclusivas.

No estado de Mato Grosso, iniciativas pontuais vêm sendo desenvolvidas, sobretudo em municípios que recebem maior fluxo migratório, como Cuiabá, Várzea Grande, Tangara da Serra, Sinop, Rondonópolis e Cáceres. Entretanto, a ausência de políticas sistemáticas e integradas dificulta a consolidação de práticas de longo prazo. Em seu estudo, Avila (2022) apontou por exemplo, que os haitianos em Cáceres aprendem português em diferentes ambientes (sala de aula, emprego, cursos de capacitação, etc), contudo, os resultados da pesquisa revelaram que a necessidade urgente de criar um programa de ensino de português que ofereça apoio linguístico e humanitário a essa população invisibilizada, garantindo acesso a serviços essenciais para a sua sobrevivência.

Isto posto, este estudo, tem por objetivo analisar as políticas públicas implementadas em Mato Grosso para o ensino de PLAc e identificar práticas pedagógicas que têm contribuído para a inserção de estudantes estrangeiros no ambiente escolar. A pesquisa contempla tanto a dimensão normativa com base em documentos oficiais, diretrizes e legislações quanto a prática cotidiana em escolas estaduais e municipais que recebem estudantes migrantes.

Contextualização, fundamentos teóricos e políticas públicas

A mobilidade humana tem se intensificado nas últimas décadas em virtude de fatores econômicos, sociais, políticos e ambientais que levam indivíduos e famílias a se deslocarem de seus países de origem em busca de melhores condições de vida, segurança e oportunidades. O Brasil, historicamente marcado por fluxos migratórios, tem se tornado novamente destino de diferentes grupos de migrantes e refugiados, entre eles latino-americanos, africanos e asiáticos. Estados de fronteira e regiões de expansão econômica se destacam como polos receptores, e, nesse cenário, Mato Grosso apresenta-se como território estratégico.

A localização geográfica do estado, próximo a fronteiras internacionais, e sua inserção em rotas de migração, aliadas ao dinamismo econômico associado ao agronegócio,

têm atraído fluxos populacionais diversos, especialmente de países como Bolívia, Venezuela e Haiti. Essa realidade reflete-se no sistema educacional, uma vez que crianças, adolescentes, jovens e adultos estrangeiros são matriculados nas escolas públicas, trazendo consigo experiências culturais, identitárias e linguísticas heterogêneas.

Nesse contexto, a escola assume lugar fundamental não apenas como espaço de ensino e aprendizagem, mas também como ambiente de acolhimento, integração social e exercício da cidadania. Contudo, o ingresso de estudantes estrangeiros em instituições brasileiras apresenta desafios específicos, entre os quais se destaca a barreira linguística. A falta de domínio da língua portuguesa impacta o processo de escolarização, dificulta a interação social e pode gerar exclusão e evasão escolar. Surge, assim, a necessidade de consolidar o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), concebido como prática pedagógica voltada não apenas ao ensino instrumental da língua, mas também à valorização das identidades culturais e ao fortalecimento de vínculos afetivos e sociais (Ançã, 2003).

O conceito de (PLAc) vai além da tradicional abordagem de ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Ao contrário de modelos de ensino voltados para contextos de turismo, intercâmbio acadêmico ou aprendizado formal, o (PLAc) parte da perspectiva de que a língua é elemento de integração, sobrevivência e cidadania. Ensinar português para migrantes e refugiados não significa apenas transmitir regras gramaticais ou vocabulário, mas oferecer condições para que o sujeito estrangeiro participe de maneira plena da vida escolar e social (Araújo, 2025).

Nesse sentido, o (PLAc) articula-se com os princípios de direitos humanos, inclusão e equidade. Ao reconhecer a diversidade linguística e cultural dos estudantes estrangeiros, promove-se um espaço em que diferenças não são vistas como obstáculos, mas como potenciais enriquecedores do processo educativo. Para tanto, é necessário adotar práticas pedagógicas que considerem a heterogeneidade das turmas, respeitem os tempos de aprendizagem e favoreçam metodologias comunicativas, dialógicas e interculturais.

O sistema educacional de Mato Grosso tem vivenciado de maneira crescente a presença de estudantes estrangeiros, sobretudo em municípios estratégicos como Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop, Tangara da Serra e Cáceres. Esses centros urbanos concentram fluxos migratórios devido à proximidade com fronteiras, à oferta de empregos e ao acesso a serviços públicos. A matrícula desses estudantes nas redes públicas do Estado de Mato Grosso, garantida por legislações federais como a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) e a LDB (Lei nº 9.394/1996), é um direito inalienável. Entretanto, a permanência e o sucesso

escolar desses alunos dependem de políticas e práticas pedagógicas que contemplem suas especificidades linguísticas e culturais.

A substituição do Estatuto do Estrangeiro pela Lei de Migração indica, na visão de Claro (2020), um novo paradigma: o foco se desloca do interesse da soberania para uma abordagem centrada nos direitos da pessoa migrante. Essa alteração é perceptível desde o título da lei até sua estrutura organizativa. Apesar dos avanços normativos, o estado de Mato Grosso ainda enfrenta dificuldades na implementação de programas sistemáticos de PLAc. Muitos professores relatam ausência de formação específica para lidar com turmas multilíngues e multiculturais, além de falta de materiais didáticos adaptados à realidade dos estudantes migrantes. Assim, as práticas pedagógicas muitas vezes se desenvolvem de forma improvisada, baseadas no esforço individual dos docentes e em iniciativas pontuais de escolas ou secretarias municipais de educação.

Em relação ao material didático, Damasceno (2024) em sua pesquisa revelou que não possui materiais didáticos de português específicos para imigrantes, criando uma lacuna que impede o atendimento adequado de suas necessidades linguísticas e culturais. Assim, fica a cargo do docente realizar adaptações que contemplem esse viés.

Por outro lado, experiências exitosas têm surgido em alguns contextos, como projetos de extensão universitária em parceria com escolas públicas, uso de tecnologias digitais para facilitar a comunicação, e iniciativas de organizações da sociedade civil que oferecem apoio linguístico. Tais práticas evidenciam a possibilidade de construção de uma política mais estruturada para o ensino de (PLAc) no estado. A formulação de políticas públicas específicas para o ensino de (PLAc) é fundamental para garantir não apenas o direito constitucional à educação, mas também a efetiva inclusão social.

Em âmbito nacional, já existem marcos legais que asseguram direitos a migrantes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição Federal e a própria Lei de Migração. Contudo, sua efetivação depende de articulação entre União, estados e municípios, o que nem sempre ocorre de forma eficiente. Em Mato Grosso, as políticas públicas voltadas para o acolhimento de estudantes estrangeiros ainda são incipientes

De acordo com Magalhães, Lemes, Santos (2025), o atendimento educacional de estudantes migrantes foi normatizado pioneiramente em Mato Grosso por meio da Resolução Normativa nº 002/2019. Publicada no Diário Oficial nº 27.639, em 27 de novembro de 2019, a resolução foi resultado de uma proposta da Comissão de Educação em Direitos Humanos do Conselho Estadual de Educação/MT.

Contudo, ainda existem desafios do ensino de (PLAc) em Mato Grosso que podem ser sintetizados em três dimensões principais: I) Política: ausência de programas integrados e contínuos que garantam recursos e orientações para as escolas; II- Pedagógica: falta de preparo dos professores, escassez de metodologias adaptadas e carência de materiais específicos e III) Social: preconceitos linguísticos e culturais, dificuldades de adaptação das famílias migrantes e limitações socioeconômicas.

Entretanto, tais desafios também abrem espaço para a construção de novas perspectivas. A valorização da interculturalidade, o uso de tecnologias digitais, o fortalecimento de parcerias entre universidades e escolas e a criação de políticas estaduais específicas podem transformar o ensino de (PLAc) em referência de inclusão educacional. O contexto do estado de Mato Grosso, por sua diversidade cultural e por sua condição de polo migratório, pode tornar-se campo fértil para experiências inovadoras e modelos replicáveis em outras regiões do país.

Ao refletir sobre políticas públicas e práticas pedagógicas de (PLAc) em Mato Grosso, este trabalho busca analisar como o sistema educacional tem respondido à crescente presença de estudantes estrangeiros, identificar lacunas existentes nas políticas locais e destacar práticas pedagógicas exitosas que possam servir de referência. O objetivo é contribuir para a construção de uma visão crítica e propositiva, que reconheça os limites atuais, mas também aponte caminhos para a consolidação de uma educação inclusiva, intercultural e democrática.

Educação linguística, práticas pedagógicas e perspectivas para o (PLAc) em Mato Grosso

A educação é, por excelência, um direito humano fundamental e, no Brasil, encontra-se assegurada pela Constituição Federal de 1988 como um direito de todos e dever do Estado. Entretanto, o simples reconhecimento legal não garante a efetivação desse direito, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e pela presença de sujeitos em situação de vulnerabilidade, como é o caso de estudantes estrangeiros.

Paulo Freire (1996) p.11-12, afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que a linguagem é instrumento de mediação entre o sujeito e a realidade. Nesse sentido, a aprendizagem da língua portuguesa por estudantes estrangeiros não pode ser reduzida a um processo mecânico de aquisição gramatical, mas deve ser entendida

como prática de inserção social, cultural e política. Ensinar português, portanto, significa criar condições para que os migrantes participem de forma crítica e ativa da vida em sociedade.

A discussão sobre preconceito linguístico, amplamente desenvolvida por Bagno (2007), também é essencial nesse contexto. O autor denuncia a discriminação contra variedades linguísticas não prestigiadas, fenômeno que atinge não apenas falantes de classes populares, mas também estrangeiros que ainda não dominam o português. Esse preconceito pode ser um obstáculo poderoso à integração escolar e social, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística.

Assim, pensar o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em Mato Grosso implica compreender a linguagem como dimensão constitutiva da cidadania. É por meio dela que os estudantes migrantes acessam conteúdos escolares, estabelecem vínculos afetivos e conquistam visibilidade em seus novos espaços sociais.

O conceito de (PLAc) tem se consolidado no campo da Linguística Aplicada e da Educação como resposta aos novos fluxos migratórios que marcam o século XXI. Diferentemente do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), voltado a contextos formais ou acadêmicos, o (PLAc) tem caráter social, intercultural e humanitário.

Assim, não se trata de impor conteúdos descontextualizados, mas de criar situações comunicativas reais, que permitam aos estudantes estrangeiros agir em diferentes esferas sociais, como a escola, o trabalho e os serviços públicos. Essa perspectiva se aproxima da noção freiriana de educação problematizadora, na qual o ensino deve estar relacionado à realidade dos educandos e às situações de sua vida cotidiana. Nesse sentido, o PLA não pode ser pensado como mera transmissão de estruturas linguísticas, mas como prática pedagógica crítica, que articula língua, cultura e direitos humanos.

A presença de estudantes migrantes nas escolas públicas brasileiras exige o fortalecimento de políticas públicas específicas. A Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, estabelece que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) reforça esse direito, assegurando matrícula escolar independentemente da nacionalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) consolidam o direito de migrantes e refugiados à educação, prevendo a não exigência de documentação oficial como condição para matrícula. No entanto, como ressalta Arroyo (2014), “a garantia legal não significa, necessariamente, a efetivação prática dos direitos”, uma vez que depende de políticas públicas consistentes, de recursos adequados e de ações concretas por parte do poder público.

Em relação ao Mato Grosso, a legislação garante a matrícula de estudantes estrangeiros, mas a ausência de programas estaduais estruturados de (PLAc) evidencia uma lacuna entre o plano normativo e a realidade escolar. A falta de diretrizes específicas coloca sobre professores e gestores a responsabilidade de criar estratégias, muitas vezes improvisadas, para o acolhimento linguístico e pedagógico desses estudantes. Dessa forma, pensar em políticas públicas para o ensino de (PLAc) no estado de Mato Grosso significa avançar em três eixos principais: formação de professores, produção de materiais didáticos adaptados e apoio institucional às escolas. Sem esses elementos, corre-se o risco de que a inclusão permaneça apenas no discurso legal, sem se materializar na prática educativa.

A escola é um dos principais espaços de integração de migrantes e refugiados, pois nela se constroem vínculos sociais, se estabelecem redes de solidariedade e se desenvolvem competências linguísticas e acadêmicas. Para Candau (2012), a educação precisa assumir um viés intercultural, valorizando o encontro entre diferentes culturas e identidades. Isso significa ir além da mera tolerância à diversidade, reconhecendo-a como oportunidade de enriquecimento mútuo.

No caso do (PLAc), a pedagogia intercultural se materializa em práticas que reconhecem e respeitam as línguas de origem dos estudantes estrangeiros, ao mesmo tempo em que promovem o aprendizado do português. Essa abordagem rompe com visões homogeneizadoras da escola, nas quais a diferença é tratada como problema, e passa a compreendê-la como potencial pedagógico. Além disso, práticas de acolhimento não podem se restringir à sala de aula. É necessário criar um ambiente escolar mais amplo de integração, envolvendo gestores, professores, funcionários e famílias. Acolher estudantes estrangeiros significa também combater preconceitos, desenvolver políticas de convivência e promover uma cultura escolar inclusiva.

As práticas pedagógicas voltadas ao (PLAc) devem adotar metodologias participativas e comunicativas, centradas no uso real da língua. Estratégias como rodas de conversa, produção de textos colaborativos, dramatizações e projetos interdisciplinares têm se mostrado eficazes para favorecer a aprendizagem e o engajamento dos estudantes estrangeiros.

Projetos de extensão universitária, em parceria com escolas públicas de Mato Grosso, também têm contribuído para a formação de professores e para a produção de materiais didáticos contextualizados. Tais experiências demonstram que o envolvimento da universidade é fundamental para dar suporte científico e metodológico ao ensino de (PLAc).

A sociedade civil, por sua vez, tem desempenhado papel importante no acolhimento de migrantes. Organizações não governamentais e pastorais sociais têm oferecido cursos de português, promovendo integração comunitária e fortalecendo redes de apoio. Cabe citar por exemplo, o Projeto Educação para Migrantes, nomeado e citados nos documentos da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso como “Primeiro Atendimento ao Imigrante”, tem como finalidade promover o acolhimento e a inserção educacional de estudantes migrantes e refugiados nas escolas públicas estaduais. A iniciativa contempla ações de apoio linguístico inicial, orientação às famílias e formação de gestores e professores, com vistas a assegurar o acesso, a permanência e a inclusão desses estudantes no sistema educacional. Por meio desse projeto, a SEDUC-MT busca consolidar práticas pedagógicas e administrativas que reconheçam a diversidade cultural e linguística como parte constitutiva da escola pública mato-grossense.

Em uma busca Magalhães, Lemes, Santos (2025), encontrou que havia um curso de ensino de PLE Programa de Extensão Inserção Social do Imigrante Haitiano no estado de Mato Grosso, oferecido pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) a partir de 2016. Este programa, cuja última edição ocorreu em 2022, O Programa de Extensão Inserção Social do Imigrante Haitiano foi desenvolvido pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) a partir de 2016, com atividades realizadas nas cidades de Sinop e Cuiabá (Campus Bela Vista). O curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) teve como propósito favorecer a aprendizagem do português e promover a integração sociocultural dos imigrantes haitianos residentes no estado. As ações do programa incluíam aulas de língua portuguesa, oficinas culturais e espaços de diálogo intercultural, buscando fortalecer os vínculos entre a comunidade acadêmica e os participantes. O programa teve sua última edição em 2022 e, atualmente, encontra-se encerrado, deixando como legado uma importante experiência de educação linguística e intercultural no contexto mato-grossense.

. No contexto do Ensino Superior, as ações desenvolvidas no estado incluíram a oferta do Curso de Português para Estrangeiros (PPE) foi ofertado em 2019 pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no campus de Cáceres, com o objetivo de atender estudantes e residentes estrangeiros da região. A iniciativa buscou ensinar a língua portuguesa como instrumento de comunicação, integração social e inserção acadêmica, fortalecendo a política de internacionalização da universidade. Por meio de atividades de ensino e interação intercultural, o curso contribuiu para o desenvolvimento da competência linguística dos participantes e para o fortalecimento dos vínculos entre a comunidade acadêmica e os estrangeiros residentes no município.

No âmbito da Educação Básica, destacam-se as aulas de (PLE) oferecidas aos haitianos. Inicialmente, estas aulas foram implementadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) como um projeto integrado ao programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual Leovegildo de Melo. Atualmente, as aulas de (PLE) são oferecidas em quatro escolas estaduais do Mato Grosso, abrangendo os municípios de Cuiabá (duas escolas), Várzea Grande (uma escola) e Cáceres (uma escola). Esses cursos são destinados a todos os imigrantes e refugiados interessados em aprender a Língua Portuguesa (LP) (Magalhães, Lemes, Santos 2025). Essas iniciativas, embora pontuais, evidenciam a necessidade de maior articulação entre poder público e sociedade civil. Embora o ensino de PLE fosse quase inexistente no estado de Mato Grosso (Andrade, 2016), a migração em massa dos haitianos transformou esse cenário. A oferta de cursos gratuitos de PLE tornou-se uma demanda central, impulsionada e defendida, sobretudo, pelo Movimento Negro em Cuiabá-MT, cuja atuação foi determinante para a implementação da educação para migrantes na cidade. uso de tecnologias digitais constitui outra dimensão relevante para o ensino de (PLAc). De acordo com Lévy (1999), a cultura digital amplia as formas de comunicação e aprendizagem, possibilitando interações mais dinâmicas e colaborativas. No caso de estudantes estrangeiros, aplicativos de tradução, jogos digitais e plataformas de aprendizagem online podem auxiliar na superação de barreiras linguísticas. Em Mato Grosso, algumas escolas e professores já utilizam recursos tecnológicos para apoiar o ensino de português a migrantes, ainda que de forma limitada. A integração entre tecnologias digitais e metodologias interculturais representa um caminho promissor para tornar o processo mais acessível, motivador e eficaz.

Conclusão

A análise realizada demonstra que o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é mais do que uma ferramenta de ensino linguístico: trata-se de um instrumento de inclusão, cidadania e integração social. Em Mato Grosso, a realidade migratória impõe desafios significativos, como a ausência de políticas públicas específicas, a falta de formação docente e a escassez de materiais adaptados. Contudo, o cenário também revela experiências exitosas que apontam caminhos possíveis.

A fundamentação teórica apresentada evidencia que o ensino de Português como Língua de Acolhimento deve ser compreendido como prática social, pedagógica e política. Autores como Freire (1996), Bagno (2007), Arroyo (2014), Candau (2012), oferecem

fundamentos sólidos para pensar o (PLAc) como direito humano e como estratégia de inclusão. Apesar de leis que asseguram o ensino de português para imigrantes, no contexto de Mato Grosso, a ausência de políticas públicas sistemáticas constitui um desafio, mas também uma oportunidade para desenvolver experiências inovadoras. A valorização da interculturalidade, o fortalecimento da formação docente e o uso de tecnologias digitais podem transformar o ensino de PLAc em instrumento de cidadania e inclusão social.

Para consolidar uma educação inclusiva, intercultural e democrática, é fundamental articular esforços entre Estado, escolas, universidades e sociedade civil, de modo a estruturar programas de formação, produzir materiais pedagógicos contextualizados e fortalecer práticas de acolhimento. O ensino de (PLAc), quando compreendido em sua dimensão social e política, tem potencial para transformar a escola em verdadeiro espaço de convivência, respeito à diversidade e exercício da cidadania e esse tem sido o grande desafio como tem revelado os estudos já realizados sobre essa temática e quando analisamos as leis promulgadas com o que realmente acontece na prática.

Referências

ANÇÃ, Maria Helena S. F. **Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. Actas... Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003.

ANDRADE, R. S. **Estudo de caso de haitianos em Cuiabá: reflexões críticas sobre o processo de ensino-aprendizagem do português.** 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

ARAÚJO, N. M. S.; TONUS, L. **Linguagem e práticas sociais: compreensões-chave sobre a noção de português como língua de acolhimento (PLAc).** Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 205–237, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15193>. Acesso em: 1 nov. 2025.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2014.

ÁVILA, Maribel Chagas. **Haitianos em Cáceres-MT: contextos de aprendizagem de português como língua de acolhimento na perspectiva da teoria dos sistemas dinâmicos complexos.** 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: como é, como se faz.** 48. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. [CONSTITUIÇÃO (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CLARO, R. **Migração e direitos humanos no Brasil**: avanços e desafios da Lei nº 13.445/2017. São Paulo: Cortez, 2020.

DAMASCENO, Jane Lúcia Silva. **A língua portuguesa como língua de acolhimento de imigrantes em Cuiabá-MT**: algumas reflexões. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAGALHÃES, C. D.; LEMES, T. P.; SANTOS, G. **Comunidade de acolhimento**: um estudo sobre a política curricular para migrantes em Mato Grosso. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 34, p. 403–419, jan./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/19256>. Acesso em: 1 nov. 2025.

PROCESO DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS EN LA MODALIDAD A DISTANCIA.CASO: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, MÉXICO

Rodolfo Humberto Ramírez León¹²⁰

Octavio Grajales Castillejos¹²¹

Wilder Álvarez Cisneros¹²²

Eje Temático: Derecho Educativo y Tecnologías

Resumen

En México las Instituciones de Educación Superior, (IES) actualmente se enfrentan al reto, que significa el impacto social que generan sus egresados en el campo laboral, por lo que es necesario crear estrategias que permitan medir este impacto, y que permitan dar claridad sobre las exigencias formativas, y de esta manera responder a las necesidades sociales, apuntando así hacia la pertinencia educativa de sus planes de estudio. Este seguimiento posibilita al Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES), analizar las características profesionales y personales de sus egresados, que cursan estudios, con la integración de recursos tecnológicos educativos, en específico, en la Modalidad a Distancia con estudiantes de la Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información, (LESI). La determinación de las características, mediante el análisis metodológico de los datos proporcionados por los egresados, permite realizar las comparaciones pertinentes con los objetivos institucionales y del propio Programa educativo.

Palabras clave: Modalidad a Distancia, Seguimiento de Egresados, Egresados y campo laboral.

Introducción

El presente documento se ha realizado con el fin de brindar información confiable y oportuna sobre el proceso de inserción laboral, tanto en lo relativo al desempeño en el empleo como a la trayectoria profesional, con la finalidad de valorar el grado de impacto de la formación ofrecida por la Universidad en el sector productivo y social.

Mediante la caracterización de profesionales, se logrará la identificación y descripción de las cualidades que los distinguen y los datos de la caracterización de su inserción laboral. Además, permitirá la identificación de los factores que han facilitado a los egresados más exitosos obtener y permanecer en sus empleos; estos factores serán clave para realizar una reestructuración curricular que dé respuesta a las exigencias y tendencias del campo de conocimiento y laboral, para contribuir a mejorar la empleabilidad de los egresados al ofrecer una trayectoria formativa pertinente, factible y relevante.

¹²⁰ Doctor en Educación. Profesor de Tiempo Completo de la UNACH. E-mail: rramirez@unach.mx

¹²¹ Doctor en Estudios Regionales. Profesor de Tiempo Completo de la UNACH. E-mail: octavio.grajales@unach.mx

¹²² Doctor en Urbanismo. Profesor de Tiempo Completo de la UNACH. E-mail: wilder.alvarez@unach.mx

El programa de seguimiento de egresados es un estudio viable para evaluar la calidad educativa. La velocidad de los avances actuales no tiene precedentes en la historia, estamos en los albores de la cuarta revolución industrial, donde se integran tecnologías digitales, físicas y biológicas. Los egresados de las instituciones tienen que afrontar estos retos y estar preparados al cambio, por ello los planes y programas de estudio deben innovarse y adaptarse a las exigencias de una sociedad globalizada.

La información recuperada en este estudio es importante porque permitirá evaluar si se ha cumplido con la misión y visión de la Institución. Lo que permitirá tomar decisiones sobre las estrategias a seguir, de continuar con el programa de estudios vigentes o realizar una reestructuración del mismo, siempre en armonía con el entorno, políticas educativas, tendencias y prácticas del campo profesional y laboral.

Sin embargo, es importante recalcar que la eficiencia de un programa educativo es una responsabilidad compartida, pues además de la obligación de las IES de brindar las mejores condiciones: maestros de calidad, infraestructura adecuada, es indispensable que cada estudiante se comprometa con su formación en lo profesional y su actuar personal.

Desarrollo

Para realizar este seguimiento de las actividades de los egresados, se retoma el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados (PISE) de la Universidad Autónoma de Chiapas, el cual nos permitirá alcanzar el objetivo planteado, ya que es un programa probado y con apego a una metodología bien definida y estricta. El Estudio de Egresados, se aplicó para las cohortes 2017 y 2019. Y el PISE menciona que este tipo de estudio brinda información inmediata y concreta respecto a la situación actual de los egresados, PISE (2012).

Mientras que el Seguimiento de Egresados se aplicó exclusivamente al 2017, y permite identificar la evaluación del currículo y de los mismos egresados, por lo que es evidente que servirá en gran medida para valorar fortalezas y áreas de oportunidad, desde el punto de vista del propio egresado. Pues como el PI-SE/UNACH (2012) lo indica, de esta forma se establece un vínculo importante entre el CEDES de la Universidad y sus egresados, desde el cual se fortalece el trabajo de la institución, su presencia en el contexto y su contribución al desarrollo profesional de sus graduados. PISE (2012)

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se retomó la propuesta de ANUIES, donde debemos considerar que para tener una imagen en movimiento de los egresados habría que encuestar a dos generaciones de egreso distintas en una primera fase de estudio, en este caso, las cohortes 2017 y 2019.

Estos estudios constituyen un diagnóstico que permite evaluar la pertinencia del programa educativo de la Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información, ofertada por el CEDES. Permite, además, contrastar los resultados obtenidos en la formación académica con los objetivos del programa de estudios de LESI, para en su caso, desarrollar estrategias que permitan corregir, adaptar y realizar las transformaciones que se necesiten, PISE (2012).

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Los datos generales del Plan de Estudios de la Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información (LESI) se ven reflejados en la Tabla 1. El programa consta de 320 créditos, se realiza en 6 semestres y fue aprobado en el año 2012.

Tabla 1. Plan de Estudios LESI

a) Nombre	Licenciatura de Estadística y Sistemas de Información
b) Título que expide	Licenciado en Estadística y Sistemas de Información
c) Número de créditos	320
d) Duración	6 semestres
e) Vigencia	Año del Plan (según SIAE): 2012 Fecha de aprobación: Diciembre de 2012 Fecha en que se empezó a aplicar: Enero de 2013

MARCO NORMATIVO INSTITUCIONAL

De acuerdo con la normatividad de la Universidad Autónoma de Chiapas, en específico en el Modelo Educativo y Académico (2020), se considera al currículo como un proceso dinámico y continuo, posicionamiento que conlleva inherentemente una estrategia de evaluación que adopta las mismas características, con un sentido crítico y racional que involucre a todos los ámbitos del currículo. Por lo que este ejercicio de evaluación se concibe como un proceso de retroalimentación; es decir, evaluar el currículo permite la obtención y análisis de información que proporciona alternativas de solución, para el fortalecimiento de las cualidades y la disminución de las deficiencias encontradas en el currículo formal y real. Este proceso se entiende como una actividad sistemática, permanente y participativa que permite la toma de decisiones para la mejora continua del currículo, asegurando la calidad del programa educativo, Modelo Educativo y Académico 2018-2022 (UNACH (2020).

Dentro del mismo documento se considera que el proceso de Seguimiento de egresados constituye una vía de aproximación a la realidad de los diversos campos de acción profesional para dar cuenta de la eficacia, alcance y limitación del impacto de los programas educativos en los distintos campos laborales. Como Estrella Valenzuela, G. y Ponce León, M. T. (2006) indican esta es una estrategia que permite identificar aquellas competencias necesarias para que el egresado se inserte adecuadamente en el ámbito laboral y, por otra parte, obtener información acerca del desempeño profesional del egresado para valorar el grado de pertinencia de la formación recibida en la Universidad, tal como se cita en el Modelo Educativo y Académico 2018-2022 UNACH (2020)

Por otra parte, dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información, se tiene como visión el ser un programa educativo acreditado con alto nivel académico, por lo que el estudio realizado coadyuvará en tal proceso de evaluación. Plan de Estudios LESI (2012)

JUSTIFICACIÓN

La importancia del seguimiento de egresados permite medir mediante la evaluación, la pertinencia y calidad del Programa de estudios, de acuerdo a las exigencias de índole social,

laboral y la satisfacción del propio egresado respecto a la relevancia del Plan de estudios en su quehacer profesional.

Este proceso de seguimiento de egresados se realiza con el fin de identificar las percepciones del egresado respecto su formación académica y servirá como parte de los componentes que integrarán los trabajos de evaluación curricular encaminadas a la acreditación del programa de estudios.

Los beneficios que se alcanzan son múltiples. Desde el punto de vista institucional, sirve para evaluar el Plan de estudios pues se tendrá retroalimentación directa de los egresados, respecto al proceso de formación recibida, así como detectar las necesidades de formación continua posteriores al egreso, cambios del Plan de estudios, mejoras a la infraestructura, entre otros. Para los estudiantes, redundará en una mejor formación, pues la reestructuración curricular del plan de estudios considerará las precisiones realizadas por los egresados. Mientras que para la sociedad en general, se contará con elementos para ofrecer una oferta educativa pertinente a las necesidades del entorno, así como, más cercano a cumplir los requerimientos del campo de conocimiento y el ámbito laboral.

PROPÓSITOS

General: Lograr la pertinencia del plan de estudios de LESI, a través de la retroalimentación directa de los egresados, así como los procesos de inserción en el mercado laboral.

Específicos:

A) Analizar las consideraciones de los egresados sobre el proceso de formación recibida, así como detectar las necesidades de formación, cambios del plan de estudios, mejoras a la infraestructura, entre otros.

B) Obtener información confiable y oportuna sobre el proceso de inserción laboral, tanto de su desempeño en el empleo como de su trayectoria profesional, con la finalidad de valorar el grado de impacto de la Universidad en el sector productivo y social.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación aplicada, descriptiva, y transversal, considerando los cohortes 2017 y 2019, de acuerdo al Programa Institucional de Seguimiento de Egresados, y considerando el reducido número de estudiantes egresados: Debido al número reducido, se realizó un censo para integrar la totalidad de participantes.

Los instrumentos utilizados para este proceso son los cuestionarios desarrollados por el PISE, los cuales se realizan de manera electrónica, a través de la ruta: <https://egresados.unach.mx>, donde el propio alumno se registra y puede iniciar el proceso de captación de información.

Los cuestionarios diseñados para realizar el seguimiento de egresados de licenciatura y posgrado, son resultados de la adaptación de Esquema Básico del ANUIES, a las necesidades y características propias de la Universidad, cuya versión elaborada se caracteriza principalmente por contener bloques de preguntas que exploran los principales rubros de información requeridos por cada una de las instancias participantes en el Consejo Asesor de PISE-UNACH, así como un número menor de preguntas (65 para licenciatura y 69 para posgrado), con el fin de reducir el tiempo de llenado de la encuesta y evitar la carga excesiva de las mismas. PISE (2012)

Procedimiento

Se invitó a todos los egresados de la Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información, a participar dentro del Sistema mencionado, a través de los medios digitales, como llamadas y mensajes de celular y correos electrónicos personales e institucionales que se tienen registradas en el Centro. Se dió seguimiento correspondiente hasta completar la totalidad de los estudiantes.

Una vez recibida la información, por parte del Programa Institucional de Seguimiento de Egresados, se comenzó el análisis correspondiente, por parte del Comisión de Seguimiento de Egresados del CEDES-UNACH.

Por otra parte, se hizo el uso de las redes sociales, como la página de Facebook del CEDES, para invitarlos a que ingresarán en el link del sistema de egresados y llenaran la encuesta, misma que ayudo a que algunos no contaban con el correo actualizado y de esta forma ingresaban al proceso de llenado.

El tiempo para que los egresados contestaran las encuestas fue de 4 meses aproximadamente, donde se concientizó a los participantes sobre la importancia de contestar el cuestionario, debido a que varios restaban importancia a su participación, hasta lograr que la mayoría tuviera la certeza que habían contestado.

Durante el trayecto tuvimos problemas como el ingreso a la página del PISE, como mensajes de que se encontraba en reparación el servidor, otros referían problemas con el internet en casa, mientras que algunos que se encontraban fuera de casa, se les complicaba poder llevar a cabo la encuesta.

Finalmente, de los 13 egresados, solo 1 no se pudo contactar, llevando a cabo todas las invitaciones de las cuales eran por correo electrónico, llamadas telefónicas y la aplicación de mensajería WhatsApp, siendo esta ultima la más importante en el trayecto de estos 4 meses.

RASGOS GENERALES DE LOS EGRESADOS

Las cohortes consideradas para este análisis son las 2017 y 2019, que las integran 6 y 7 egresados respectivamente, totalizando 13 personas.

A) DATOS GENERALES Y FAMILIARES.

La tabla 1 muestra los detalles de Cohorte, procedencia, sexo, edad y actividad laboral.

Tabla 1. Datos generales de las cohortes 2017 y 2019 de LESI

Cohorte	No.	Sexo	Edad	Procedencia	Trabajó en sus estudios	Titulado
2017	1	F	29	Villaflores, Chiapas	Si	No
2017	2	M	37	San Cristóbal, Chis.	Si	No
2017	3	M	48	Tuxtla Gtz, Chiapas	Si	Si (Mérito Académico)
2017	4	F	45	Magdalena Contreras, Ciudad de México	Si	No

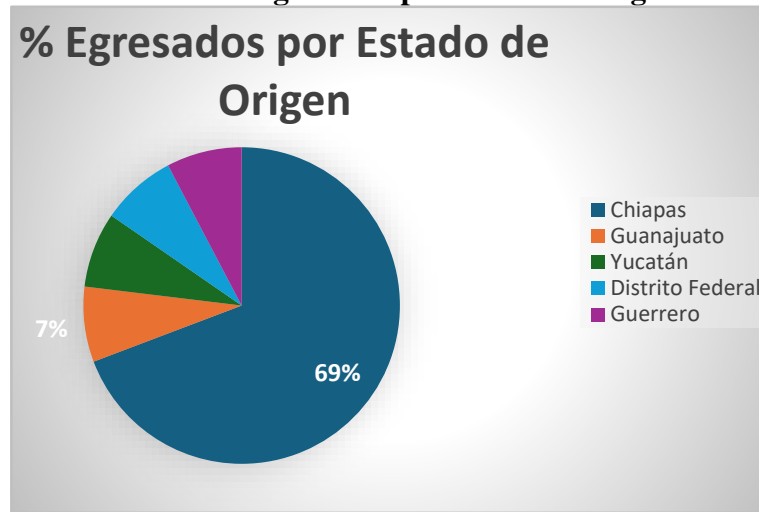
Cohorte	No.	Sexo	Edad	Procedencia	Trabajó en sus estudios	Titulado
2017	5	M	37	León, Guanajuato	Si	No
2017	6	M	43	Villacorzo, Chiapas	Si	No
2019	1	F	37	Suchiapa, Chiapas	Si	No
2019	2	M	36	Tecpan de Galeana, Guerrero	Si	Si (Mérito Académico)
2019	3	M	37	Tecpatán, Chiapas	Si	No
2019	4	F	54	Simojovel, Chiapas	Si	No
2019	5	M	36	Mérida, Yucatán	No	No
2019	6	M	21	Tuxtla Gtz, Chiapas	No	No
2019	7	F	23	Tapachula, Chiapas	Si	No
Totales	13		37 (promedio)		84%	

Fuente: Construida por los autores en base a la información del Departamento de Servicios Escolares del CEDES-UNACH, cohortes 2017 y 2019.

Dentro de las características de los egresados de LESI podemos destacar las siguientes:

- En cuanto a la variable Sexo, se atendieron 5 mujeres y 8 hombres (38% del sexo femenino).
- Respecto al lugar de origen, éstos provienen de 5 Estados de la República: Yucatán, Guerrero, Guanajuato y Ciudad de México y Chiapas (9 egresados). Por lo que se tiene un 69% de egresados de Chiapas y el 31% (casi una tercera parte) se brinda a alumnos de otros estados del País, reflejándose en la Gráfica 1. Lo cual indica que el Plan de Estudios de LESI suple una necesidad a nivel nacional, siendo una de las pocas licenciaturas en este ámbito de la ciencia.

Gráfica 1. Egresados por estado de origen

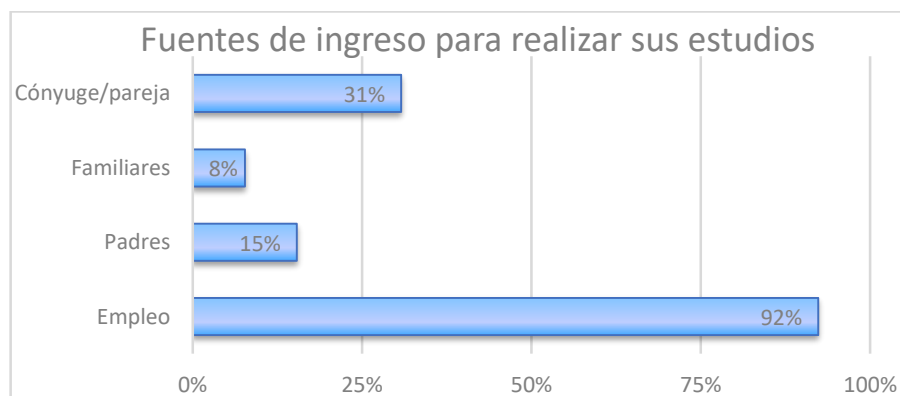


Fuente: Construido por los autores en base a la información captada por el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados UNACH 2020, cohortes 2017 y 2019.

Incluso en nuestro análisis encontramos que los egresados del Estado de Chiapas pertenecen a 8 municipios distintos, lo cual también apoya la característica destacada anteriormente, donde no existe otra oferta similar en el Estado.

- La edad promedio de los egresados objeto de estudio de este reporte, es de 37 años, lo cual indica que se atienden a personas mayores e insertas ya en el mercado laboral, que requieren terminar sus estudios profesionales o completar sus conocimientos debido a sus actividades.
- En lo que se refiere a las fuentes de ingresos para sustentar sus estudios, se destaca que el 84% de los egresados trabajó para poder realizar sus estudios. Esto representa una característica fundamental de los Planes de estudios del CEDES y en particular de LESI.
- En cuanto a su fuente de ingreso, en la gráfica 2 vemos que un 31% expresó que fue apoyado por sus cónyuges para realizar sus actividades académicas. Un 15% fue apoyado por sus padres y un 8% por un familiar distinto a los anteriores.

Gráfica 2. Fuentes de ingreso para realizar sus estudios



Fuente: Construido por los autores en base a la información captada por el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados UNACH 2020, cohortes 2017 y 2019.

- En la Tabla 2, podemos ver que una mayor parte (77%) refiere que en el hogar de sus padres, el ingreso familiar es de 2 a 3 salarios mínimos, por lo que se considera de bajos ingresos.

Tabla 2. Ingresos por parte del tutor

Ingresos Tutor	Frecuencia	%
1001 a 2000	1	8%
5001 a 7000	8	62%
7001 a 9000	2	15%
Más de 9000	1	8%
No especificado	1	8%

Fuente: Construido por los autores en base a la información captada por el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados UNACH 2020, cohortes 2017 y 2019.

- En la tabla 3 se indican los datos del nivel de estudios de sus padres. Donde se refleja que estudiaron hasta el nivel bachillerato como máximo. Solo un 20% posee una carrera profesional, siendo 3 profesionistas y 2 con posgrado. Mientras que 4 de ellos tienen estudios de primaria truncos.

Tabla 3. Nivel de estudios de los Padres

Grado máximo de estudios	Frecuencia	%
Primaria	5	20.83%
Secundaria	3	12.50%
Preparatoria	5	20.83%
Profesional	3	12.50%
Doctorado	2	8.33%
Primaria incompleta	4	16.67%
Secundaria incompleta	1	4.17%
Preparatoria incompleta	1	4.17%

Fuente: Construida por los autores en base a la información captada por el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados UNACH 2020, cohortes 2017 y 2019.

Casi la totalidad de los egresados (92%) mencionan que la Universidad Autónoma de Chiapas fue su primera opción para realizar estudios de Licenciatura. Mientras que la Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información fue la primera opción del 83% de los egresados.

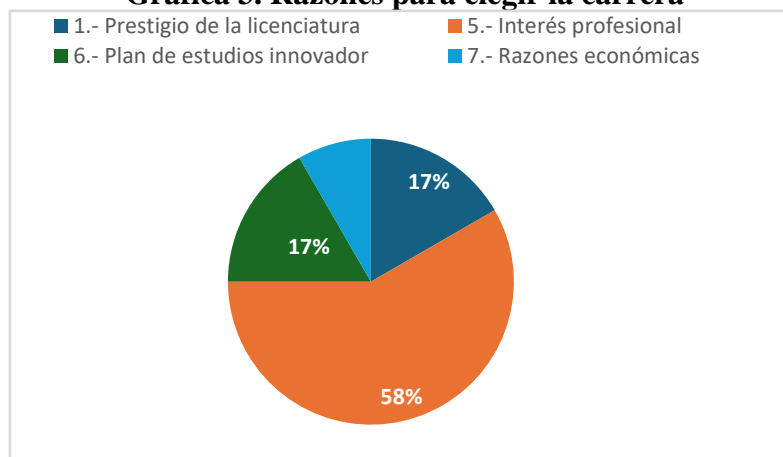
- Con respecto al número de titulados, tenemos 2 egresados que han cumplido con este trámite, obteniéndolo ambos por la opción de RECONOCIMIENTO AL MERITO ACADÉMICO. Y que representa un 15% del total de los egresados.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A) ELECCIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

- En la Gráfica 3 observamos las razones mencionadas por los egresados para elegir esta Licenciatura: Un 58% por un interés profesional, mientras que un 17% mencionó que fue debido a que es un plan de estudios innovador, incluso, el mismo porcentaje habla ya de un prestigio logrado por el Programa educativo.

Gráfica 3. Razones para elegir la carrera



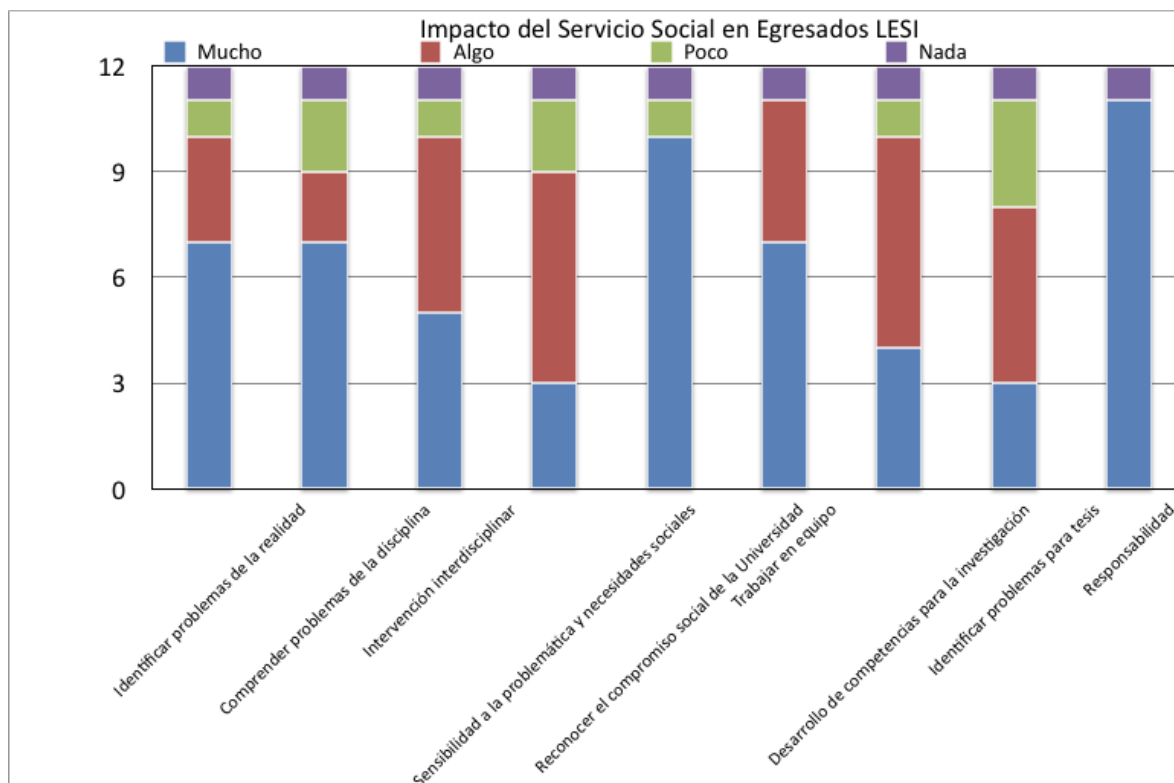
Fuente: Construida por los autores en base a la información captada por el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados UNACH 2020, cohortes 2017 y 2019.

B) SERVICIO SOCIAL.

Con respecto al Servicio Social, el 70% manifestó haberlo realizado en la propia Universidad, mientras que un 23% lo hizo en la Administración Pública (uno de ellos directamente en el INEGI). Solo uno refiere no haber cumplido con este requisito. La Gráfica 4 identifica el nivel de impacto que los programas de servicio social tiene para los egresados.

Gráfica 4. Impacto de los programas de Servicio Social en los Egresados

Fuente: Construida por los autores en base a la información captada por el Programa Institucional de



Seguimiento de Egresados UNACH 2020, cohortes 2017 y 2019.

De estos datos podemos destacar que el sentido de la Responsabilidad, fue el mayor factor impactado (un 91%), el reconocimiento del compromiso social e la Universidad Pública fue el segundo lugar de impacto con un 83%, mientras que en un tercer puesto (60%) refieren la identificación de problemas de la realidad, la comprensión de problemas de la disciplina y el trabajo en equipo.

De los participantes en programas de la Administración Pública, 2 de los 4 prestadores tuvieron propuestas de trabajo (uno por parte del INEGI), es decir un 50% de los casos demostró en gran medida sus habilidades de manejo de información.

C) FORMACIÓN CONTINUA.

- Respecto a los **programas de formación continua recibidos** durante la carrera un 60% de los egresados afirmó haberlos recibido, 5 mediante cursos-taller, 3 en seminarios y 1 mediante diplomado. El 70% de estas actividades se desarrollaron a distancia. Siendo el interés académico la principal motivación y la mayoría fueron impartidos por instituciones públicas.
- Los temas específicos fueron: Información estadística, Big data, Investigación científica, Probabilidad y Estadística, Inteligencia de negocios e idiomas.
- La inversión de horas en promedio fue de 135 horas para estas actividades.
- Uno de ellos menciona haber realizado estancia de verano de investigación Delfín.
- Con respecto al tipo de **formación en específico que desean recibir**, se visualizan a detalle en la tabla 4.

Tabla 4. Preferencias en la formación por parte de los egresados

Tipo de formación	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Opción 4
Teóricos Disciplinarios	Diplomados en Probabilidad y Estadística	Ecuaciones estructurales	Manejo de datos con software especializado	Integración eficaz de datos
Relacionados con su entorno	Estadística en la investigación	Estadísticas en la salud	Vinculación con empresas	Liderazgo
Avances científicos	Modelos estadísticos	Investigación científica	Percepción de los datos como información en la sociedad	
Metodología de la Investigación	Asignación, control y manejo del muestreo	Ejemplos de Investigaciones Cuantitativas y Cualitativas	Formulación de marco teórico	
Relacionadas con el uso de TIC	SPSS	R	Sistemas de información y estadística	Programas y tecnologías de control de datos
Formación pedagógica	Enseñanza en ciencias exactas	Planeación y presentación de temas educativos	Desarrollo de competencias	Educación a distancia
Otros	Manejo de plataformas educativas	Curso de titulación		

Fuente: Construida por los autores en base a la información captada por el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados UNACH 2020, cohortes 2017 y 2019.

La mayor parte de alumnos refiere contenidos enfocados a mejorar sus conocimientos en la disciplina del manejo de información, lo que denota su alto interés en el camino iniciado.

D) ASPECTO LABORAL

En este rubro, el **84% de los egresados mencionó estar trabajando durante la realización de sus estudios profesionales**, y un **80% indicó que sus labores coincidían con los estudios de la Licenciatura** en Estadística y Sistemas de Información.

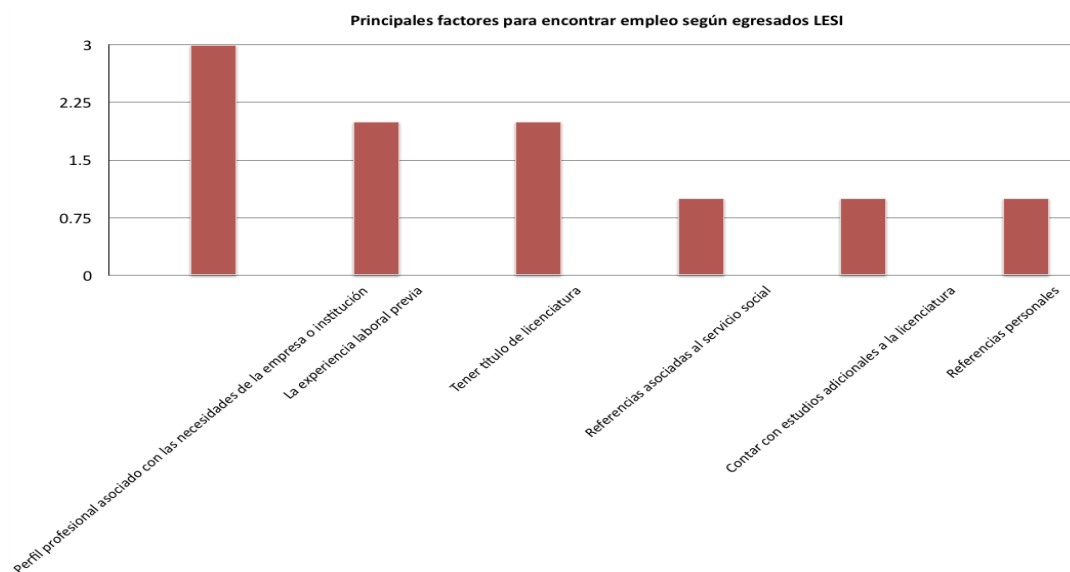
Una vez concluido sus estudios, el **50% refiere haber encontrado empleo acorde a los estudios realizados**. De ellos 2/3 partes se posicionaron en menos de 3 meses, mientras que el resto lo hizo entre 6 y 12 meses después de egresar.

En la gráfica 5, observamos que los egresados consideran que los **factores de mayor influencia para la obtención del primer empleo** posterior a su egreso de la licenciatura fueron:

En primer lugar, el **Perfil profesional asociado con las necesidades de la empresa e institución**, con un 50% de los involucrados.

En segundo lugar, **la experiencia laboral previa y el contar con un título de licenciatura**.

Gráfica 5. Factores identificados por egresados LESI para encontrar empleo



Fuente: Construida por los autores en base a la información captada por el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados UNACH 2020, cohortes 2017 y 2019.

Con relación a que **factores atribuyen la demora o dificultades para conseguir empleo, mencionaron que la falta de un título profesional y el límite de edad.** Otros factores destacados fueron la falta de experiencia profesional, el desconocimiento del empleador de los perfiles profesionales y la poca oferta de empleo asociado al perfil profesional. Incluso una egresada mencionó que es por la discriminación asociada al género.

De los egresados, 2 opinaron que ya no buscaron por contar con empleo, y una de ellas indicó que debido a la pandemia generada por el COVID 19 y a que recientemente fue madre.

F) Opinión sobre calidad de la organización académica y servicios universitarios.

Al respecto los egresados mencionaron su apreciación sobre estos servicios, mismos que se detallan en la Tabla 6.

Tabla 6. Opiniones sobre la organización académica y servicios universitarios

Rubro	Muy buena	Buena	Regular	Mala
Organización de actividades de educación continua (talleres, cursos, seminarios, etc.).	33.33%	16.67%	33.33%	16.67%
Orientación y conducción de los trabajos terminales y tesinas	41.67%	16.67%	25%	16.67%
Atención del responsable de la licenciatura a necesidades académicas de los estudiantes	50%	16.67%	33.33%	0%
Apoyo y orientación para la realización del servicio social	58.33%	16.67%	16.67%	8.33%

Rubro	Muy buena	Buena	Regular	Mala
Entrega de los programas de las asignaturas a los alumnos	58.33%	33.33%	0%	8.33%
Atención a las solicitudes de documentación y registro de estudiantes	58.33%	16.67%	25%	0%
Disponibilidad del material bibliográfico y hemerográfico	50%	16.67%	25%	8.33%
Acceso a servicios de cómputo	41.7%	41.7%	16.67%	0%
Equipamiento de laboratorios y talleres	41.7%	33.33%	25%	0%
Existencia de espacios para actividades de estudios	41.7%	41.7%	16.67%	0%
Limpieza de instalaciones (salones, sanitarios, laboratorios, etc.)	41.7%	33.33%	25%	0%
Servicio de internet	33.33%	41.7%	25%	0%
Servicios externos (cafetería, papelería y copias)	33.33%	50%	16.67%	0%
Acceso a eventos culturales	41.7%	25%	33.33%	0%
Acceso a eventos deportivos	41.7%	33.33%	25%	0%
Servicios médicos	50%	25%	25%	0%

Fuente: Construida por los autores en base a la información captada por el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados UNACH 2020, cohortes 2017 y 2019.

En todas los rubros de servicios mencionados las opiniones favorables (Muy buena y buena) igualan o rebasan las dos terceras partes de los egresados, a excepción de las dos primeras: actividades de educación continua y orientación a trabajos terminales y tesinas, donde se tiene un 50% de opiniones positivas.

A la pregunta sobre si los egresados volverían a participar en una licenciatura en la UNACH, el 91.66% lo afirmó.

G) Preferencias sobre realizar estudios de Posgrado

- Sobre el interés de estudiar un posgrado en la UNACH, un 91.66% lo aseveró.
- En cuanto a los niveles a elegir, un 81.8% mencionó que su opción sería una Maestría, una Especialidad o Doctorado un 9.1%.
- La opción más popular fue la Maestría en Gestión para el Desarrollo (Modalidad a Distancia), seguida por la Maestrías en Administración y en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa.

H) Propuestas para mejoras al Plan de Estudios

Los egresados expresaron sus opiniones de mejora en los rubros detallados en la Tabla 7.

Tabla 7. Opinión de egresados para mejorar el Plan de Estudios

Rubro	Ampliar	Mantener	Reducir	Incluir
Contenidos teóricos	41.7%	58.3%	0%	0%
Contenidos metodológicos- técnicos	33.3%	58.3%	0%	8.3%
Contenidos actitudinales, valores y humanísticos	33.3%	66.7%	0%	0%
Conocimientos que promuevan el razonamiento matemático	41.7%	50%	0%	8.3%
Contenidos que promuevan el desarrollo sostenible	50%	41.7%	0%	8.3%
Contenidos o actividades sobre diversidad cultural y multiculturalidad	16.7%	66.7%	0%	16.7%
Contenidos que promueven el emprendimiento y el autoempleo	33.3%	50%	0%	16.7%
Implementación de conocimientos teóricos y prácticos en situaciones reales a través de la práctica profesional	41.7%	41.7%	0%	16.7%
Actividades de desarrollo personal (culturales, deportivos y artísticos)	25%	58.3%	0%	16.7%
Competencia para gestionar el aprendizaje	33%	50%	0%	16.7%
Competencia para resolver problemas	50%	41.7%	0%	8.3%
Competencia para reflexionar, comprender y participar de manera activa y propositiva en la sociedad	41.7%	50%	0%	8.3%
Competencia para identificar y explicar problemáticas del entorno de manera sistematizada y metodológica	58.3%	41.7%	0%	0%
Competencia para el uso de las Tecnologías de información y Comunicación	50%	41.7%	0%	8.3%
Competencias para comunicarse en un segundo idioma	50%	50%	0%	0%

Fuente: Construida por los autores en base a la información captada por el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados UNACH 2020, cohortes 2017 y 2019.

Los rubros referentes a la Competencia para identificar y explicar problemas del entorno, promoción del desarrollo sustentable, resolución de problemas, uso de TIC y la comunicación en un segundo idioma, necesitan ampliarse según los egresados. Mientras que deben mantenerse los contenidos actitudinales, valores y humanísticos, así como los que promueven la diversidad cultural y la multiculturalidad. En general las indicaciones de Aumentar y

Mantener rebasan en gran medida a los de reducir e incluir, lo que denota que el Plan de Estudios es oportuno para los egresados.

CONCLUSIÓN

Dentro de los rubros destacables del estudio realizado, podemos resaltar que existe una fuerte aceptación de los egresados de la educación recibida, de los contenidos del plan de estudios y del contexto universitario en general.

Es importante destacar que la conclusión de sus estudios permitió al 50% de los egresados ser contratado en una labor enfocada a la disciplina del manejo de información; y, a pesar de los problemas ocasionados por la actual pandemia, en menos de 3 meses lograron esa mejora la mayor parte de ellos. Cabe destacar, que un 90% de nuestros estudiantes, ya viene laborando durante su carrera, por lo que este rubro es imperioso solo para quienes desean ubicarse con un mejor sueldo o dedicarse al manejo de la información.

A continuación se mencionan aquellas **fortalezas señaladas por los egresados en su formación:**

1. Las 2/3 partes de los estudiantes señalaron que más del 76% de los profesores poseen un dominio amplio de los contenidos en las Unidades de Competencia.
2. El respeto de sus maestros también fue percibido en esa alta proporción.
3. El apoyo y orientación en las actividades realizadas en su servicio social es una labor destacada, cabe resaltar que un 70% de los egresados lo realizó en proyectos intrauniversitarios.
4. Así como la entrega de planes de estudio de las Unidades de Competencia, y la atención a documentos y registro, se destacan como bien atendidos.

Con respecto a las **debilidades que observan los alumnos** se encontraron las siguientes:

1. Deben mejorar los procesos de formación mediante la educación continua.
2. Ampliar las actividades educativas para posibilitar de mejor manera el logro de las siguientes competencias:
 - A) Las actividades de las Competencias para identificar y explicar problemáticas del entorno de manera sistematizada y metodológica;
 - B) Resolución de problemas;
 - C) Promoción del desarrollo sustentable;
 - D) Uso de la Tecnologías de la Información y Comunicación; y,
 - E) Comunicación en un segundo idioma.

Las observaciones contempladas en este documento, deberá servir como instrumento primario para las modificaciones al plan de estudios de la Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información, así como para mejorar aquellos procesos, en materia de servicios académicos brinda el Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas, en beneficio de nuestro elemento principal y razón de ser: los futuros profesionales en manejo de información que deseamos formar.

Referencias Bibliográficas:

Modelo Educativo y Académico 2018-2022. Universidad Autónoma de Chiapas. México. 2020.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información (LESI). Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas. UNACH. 2012.

Programa Institucional de Seguimiento de los Egresados de la Universidad Autónoma de Chiapas. UNACH. México. 2012.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, A ERA DIGITAL E A LEGISLAÇÃO: INTERSEÇÕES PARA PENSAR A PROTEÇÃO E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Samara Eduarda Primaz¹²³
Arnaldo Nogaró¹²⁴

Eixo Temático: Direito Educativo e Tecnologias (11)

Resumo

O presente trabalho se insere na investigação da legislação brasileira, dos documentos e guias e de políticas públicas que se referem à proteção dos direitos das crianças no contexto digital atual. Essa busca objetiva, então, analisar as iniciativas tomadas em âmbito federal e que busquem dar conta das emergências que surgiram com as infâncias cada vez mais conectadas. Sendo assim, através de uma análise documental, as legislações e alguns documentos guias foram analisados e interpretados, de forma a elucidar como tais documentos promovem a proteção integral das crianças e de seus direitos, bem como de como essa temática se relaciona com o trabalho do professor na etapa da Educação Infantil.

Palavras-chave: Legislação; Direitos; Crianças.

EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, ERA DIGITAL Y LEGISLACIÓN: INTERSECCIONES PARA PENSAR SOBRE LA PROTECCIÓN Y LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación sobre la legislación, los documentos, las directrices y las políticas públicas brasileñas relacionadas con la protección de los derechos de la infancia en el contexto digital actual. Esta investigación busca analizar las iniciativas adoptadas a nivel federal para abordar las emergencias derivadas de una infancia cada vez más conectada. Por lo tanto, mediante el análisis documental, se analizó e interpretó la legislación y algunos documentos rectores, buscando comprender cómo estos documentos promueven la protección integral de la infancia y sus derechos, así como su relación con la labor docente en Educación Infantil.

Palabras Clave: Legislación; Derechos; Niñez.

Introdução

Desde o início das grandes civilizações existiam leis e regras para que se pudesse organizar a vida em sociedade. Desde que nascemos, somos apresentados e submetidos ao

¹²³ Mestranda em Educação. Professora de Educação Infantil. E-mail: samaraep23@gmail.com.

¹²⁴ Doutor em Educação. Professor do PPGEDU e PPGAIS URI. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br.

conjunto de normas e regras que supõem a organização da família e convívio entre familiares. À medida em que crescemos esse conjunto de regras é ampliado, e passamos a conviver com eles na escola, na rua, e nas mais variadas relações. Isso é, à medida em que vamos ampliando nossas relações entre seres humanos e com o mundo, ampliam-se também, o conjunto de normas necessárias para o bom funcionamento dessas relações. Iremos nos referir a tais regras, que orientam o nosso comportamento e todas as nossas atividades, de legislação ou documentos orientadores.

A legislação, então, precisa estar em conformidade com as necessidades da população e com os princípios democráticos. Sendo assim, as leis precisam ser formuladas e aprovadas de acordo com as demandas sociais, e, que através da participação popular, permitam que as vozes da sociedade sejam ouvidas e consideradas.

Nessa perspectiva, o presente trabalho se ocupou de investigar e analisar as legislações vigentes que foram surgindo de acordo com as necessidades contemporâneas e que emergem com a era digital, principalmente as que discorrem sobre os direitos das crianças nesse contexto hiperconectado. O olhar foi direcionado para as legislações que também orientam a etapa da Educação Infantil, isso dada a importância da escola e do professor na garantia de tais direitos.

Dessa forma, através da análise das legislações e documentos orientadores, buscamos relacionar a legislação, os direitos das crianças e a etapa da Educação Infantil, pensando interseções que promovam a efetivação da legislação, dado o papel imprescindível da escola e do docente da EI na proteção das crianças e de seus direitos.

Com isso, esta pesquisa objetiva analisar as iniciativas tomadas em âmbito federal e que busquem dar conta das emergências que surgiram, levando em conta as infâncias cada vez mais conectadas, bem como pensar na etapa da Educação Infantil como promotora, também, da proteção das crianças.

Interseções para pensar a proteção dos direitos das crianças e o trabalho pedagógico na Educação Infantil, através da legislação

A Constituição Brasileira (Brasil, 1988) nos artigos 205 ao 214 faz referência a aspectos relacionados à educação, mas é no Art. 5 que encontramos a garantia do direito à livre expressão do pensamento, à liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação e à inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas, elementos essenciais quando se trata de abordar a proteção dos direitos da criança em relação às mídias digitais. Este tema é sensível e importante, especialmente

porque há muitos aspectos descobertos pela legislação e que são utilizados pelas grandes corporações que produzem artefatos digitais e publicidade para avançar no território das crianças com objetivos comerciais e outros interesses que ferem sua integridade e atacam sua vida privada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, 1996), marco legal na formalização da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, assegurando o caráter educativo dessa etapa e integrando creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, compreende em sua redação, que a EI “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Pensando nisso, uma alteração feita em 2023, pela Lei 14.679, a LDB passou a estabelecer que a formação de professores tenha como base, ainda, dentre outros fundamentos já antes previstos, “a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes”.

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de janeiro de 2001, em sua redação afirma a relevância da Educação Infantil para a formação humana, e ressalta que

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. (Brasil, 2001).

Os documentos legais que foram sendo aprovados, vieram para fortalecer a ideia de uma Educação Infantil pautada na valorização das experiências infantis, em todos os aspectos (Gobbi; Pinazza, 2014, p.13). Portanto, tais direitos garantidos nessas legislações precisam de um olhar atento frente a sociedade contemporânea conectada.

As crianças, da etapa da Educação Infantil, situam-se em um período que “compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias”. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, orientam as práticas pedagógicas específicas para tal etapa da Educação Básica (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), e consideram 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, 2009).

Dessa forma, ao analisarmos a legislação vigente e que orienta as práticas na Educação Infantil é possível perceber um avanço no reconhecimento das especificidades dos diferentes grupos etários que constituem essa etapa e dos eixos que norteiam as práticas pedagógicas que buscam garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, previstos na Base Nacional Comum Curricular. Mas, com o advento das tecnologias e mídias digitais, observamos um novo cenário tomando forma e afetando o cotidiano das crianças que compõem essa etapa: infâncias marcadas por acesso irrestrito às telas.

Tal cenário têm preocupado profissionais da educação e da saúde, e portanto, este artigo se ocupa de investigar legislações e documentos norteadores que possam dialogar com as mediações pedagógicas na EI, pensando em garantir os direitos das crianças, principalmente os relacionados a “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral [...] abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Para atender às necessidades contemporâneas, algumas legislações, que amparam o direito à privacidade e de proteção de dados, foram criadas. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), n. 13.709 de 2018, já prevê em seu Art. 14 disposições acerca do uso de dados e imagens de crianças e adolescentes. Em seu § (parágrafo) 1º, orienta que “o tratamento de dados pessoais de crianças deverá ser realizado com o consentimento específico e em destaque dado por pelo menos um dos pais ou pelo responsável legal” e que, ainda, em seu quarto parágrafo, estabelece que “os controladores não deverão condicionar a participação dos titulares de que trata o § 1º deste artigo em jogos, aplicações de internet ou outras atividades ao fornecimento de informações pessoais além das estritamente necessárias à atividade”.

Por se tratar de uma questão complexa e sensível, algumas iniciativas, fora do plano das legislações, estão sendo tomadas no sentido de orientar e guiar adultos para que proporcionem uma experiência digital saudável para as crianças. Esse é o caso do guia, lançado em 2025, pelo Ministério da Educação em parceria com a Unesco, intitulado “Crianças, adolescentes e telas; Guia sobre usos de dispositivos digitais”. Esse guia surge como uma tentativa de auxiliar na superação dos problemas que emergiram com a era digital, e visa, portanto, “[...] uma resposta aos anseios da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, um passo importante para a construção de um ambiente digital mais saudável para as crianças e adolescentes brasileiros”.

Tal documento traz contribuições para as diversas perspectivas dessa temática. Ao trazer uma contextualização do uso de telas pelas crianças e adolescentes, busca nas contribuições da neurociência explicar os processos pelos quais os cérebros infantis estão passando, e portanto, a necessidade da mediação dos adultos responsáveis. Assim sendo,

Esse processo de crescimento e desenvolvimento cerebral e mental apresenta características que tornam a criança e o adolescente mais vulneráveis. Por isso, há a necessidade da mediação de adultos, como familiares e educadores, nas rotinas de crianças e adolescentes, na condição de responsáveis por tais pessoas até os seus 18 anos (Brasil, 2025, p.19).

Ao abordar as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o documento reforça que tais orientações constam na Caderneta da Criança, entregue às famílias brasileiras, mas que diante de um contexto hiperconectado, “associado às experiências de consumo, entretenimento, educação, convivência social, territórios e vinculação afetiva mediadas pela internet”, os estudos têm mostrado que, “especialmente após a pandemia de Covid-19, as recomendações não são efetivamente adotadas por parte significativa das famílias brasileiras” (Brasil, 2025, p.21).

Outro aspecto importante que o guia traz, de certa forma, para a reflexão, é que, mesmo com diversas recomendações médicas, ainda uma grande parcela da população proporciona telas às crianças menores de 5 anos. Ao abordar a temática, se utiliza dos dados do Projeto PIPAS, que partiu de um pesquisa realizada em 13 capitais, nas residências de crianças até 5 anos, e que apontam que “não há nenhum livro em 24% das residências, mas em 33,2% deles, crianças nessa faixa etária assistem a programas ou jogam na TV, no smartphone e/ou no tablet por mais de duas horas diárias” (Brasil, 2022, p. 20-21).

Sem o intuito de julgar, mas de olhar para os contextos das famílias brasileiras, busca apontar para algumas direções que possam auxiliar na promoção e proteção dos direitos das crianças. Para, de fato, guiar as famílias brasileiras em um caminho digital mais saudável, o texto, embasado em diversos estudos, aponta para a diferença nas telas, isso é, nem toda tela é igual, e portanto, os prejuízos da utilização de um smartphone ou tablet podem ser maiores se comparados ao consumo de conteúdos audiovisuais na TV. Também alerta para a arquitetura de programas digitais, que facilitam e incentivam o uso prolongado de telas,

Além disso, vale lembrar que a disponibilidade, portabilidade e as interfaces amigáveis desenvolvidas para o uso facilitado de tais dispositivos colaboram para a adoção de padrões de uso prolongado ou excessivo. Estes, por sua vez, são incentivados por modos de funcionamento arquitetados por muitas das plataformas digitais, com design manipulativo e disponibilização dos conteúdos online de forma vinculada aos algoritmos de recomendação. (Brasil, 2025, p.22)

Dessa forma, as crianças e adolescentes têm acesso não apenas a plataformas online, mas têm contato com “realidades sociais, econômicas, políticas e culturais” (Brasil, 2025, p.28). É importante lembrar que quem controla esses ambientes são as empresas, e portanto, esse ambiente onde as crianças vivenciam tais contatos, é controlado pelos interesses privados.

Ainda dentro dessa pauta – do controle do ambiente online –, como bem explicado no guia, “parte do ecossistema digital é baseado em um modelo de negócios que coleta, analisa, usa e compartilha grandes quantidades de informações sobre as pessoas”, e portanto, por mais que permita uma experiência online mais personalizada, também “oferece riscos para o direito à privacidade, à segurança e à proteção dos sujeitos” (Brasil, 2025, p.28). O guia também atenta para o termo **economia da atenção**, que “se refere ao fato de que o tempo de atenção dos usuários de serviços digitais tem valor econômico, pois o modelo de negócios envolve vender essa atenção para anunciantes”, isso é, os ambientes online são pensados para manter a atenção contínua do usuário.

Em seu último capítulo, intitulado “Recomendações para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes no ambiente digital”, o guia traz orientações que vão desde orientações de crianças e adolescentes para as próprias crianças e adolescentes, até para o sistema judiciário, governos e formuladores de políticas públicas. Tal documento, por conter um texto baseado em um grande aporte de estudos e pesquisas, e por tornar tais evidências acessíveis à população, poderia ser, inclusive, um documento orientador para as políticas públicas relacionadas tanto com a saúde pediátrica quanto com a educação infantil.

Por fim, uma legislação aprovada recentemente aborda, de forma mais completa e abrangente, a proteção de crianças e adolescentes, no ambiente online. O Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, Lei n. 15.211 de 17 de setembro de 2025, que em seu Art. 1 já estabelece sobre o que dispõe a Lei e sua aplicabilidade, ficando determinado que a Lei serve a proteção de crianças e de adolescentes em ambientes digitais e ainda, “[...] aplica-se a todo produto ou serviço de tecnologia da informação direcionado a crianças e a adolescentes no País ou de acesso provável por eles, independentemente de sua localização, desenvolvimento, fabricação, oferta, comercialização e operação”.

Essa legislação veio atender os direitos de proteção das crianças no âmbito digital e dispõe de uma ampla redação que visa garantir esse direito, sendo um texto que aborda diversos vieses dentro dessa questão. Em seu Art. 5, por exemplo, estabelece que

Os produtos ou serviços de tecnologia da informação direcionados a crianças e a adolescentes ou de acesso provável por eles deverão observar os deveres de prevenção, de proteção, de informação e de segurança previstos neste Capítulo e nas

Leis nºs 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Código de Defesa do Consumidor), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), em conformidade com o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente e da sua proteção integral, especial e prioritária (Brasil, 2025).

Sendo assim, a Lei se embasa em outras legislações anteriores, que não abordaram especificamente a experiência digital, mas que objetivam a proteção dos direitos pessoais, para orientar os desenvolvedores, produtos e/ou serviços do ambiente online, sempre prezando pelo “princípio do melhor interesse da criança e do adolescente e da sua proteção integral”.

Essa é, portanto, uma legislação recente e mais completa quando foca na proteção dos direitos das crianças e adolescentes em plataformas online. Outras legislações, conforme visto anteriormente, já visavam proteger as crianças, porém, o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente promove a defesa desses direitos no ambiente online especificamente, o que sugere um avanço no olhar das legislações e políticas públicas para os riscos oriundos da era digital.

Fazendo uma relação com o trabalho do professor na etapa da Educação Infantil, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, estabelecem que as propostas pedagógicas para essa etapa devem respeitar princípios éticos, políticos e estéticos, sendo que nos princípios políticos fica garantido o respeito aos direitos de cidadania da criança, podendo serem compreendidos como direitos fundamentais para o seu desenvolvimento pleno e a sua proteção. Em seu Art. 7, as Diretrizes preveem ainda a função sociopolítica e pedagógica das instituições de EI, e que em seu texto garante:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Brasil, 2009, p.2)

De forma a deixar ainda mais claro o papel de guardião de direitos que o professor de EI possui, o Art. 8 dessas Diretrizes ainda prevê que o objetivo das práticas pedagógicas deve ser o de “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança” (Brasil, 2009, p.2).

Assim sendo, essa etapa se ocupa de respeitar e garantir os direitos das crianças enquanto seres humanos, sujeitos históricos ativos na sociedade e cidadãos. O professor precisa conhecer tais direitos, e principalmente, relacioná-los com a contemporaneidade e com os contextos digitais que as crianças estão imersas hoje, isso é, sendo a prática docente um objeto de garantia de direitos, o professor precisa reconhecer quais direitos podem estar sendo violados quando falamos de crianças desassistidas nas redes sociais, nos jogos e em todo o ambiente online.

Assim, ao conhecer as especificidades do trabalho com crianças na Educação Infantil, e compreender os direitos das crianças, principalmente os de conhecer-se, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e, no ambiente virtual, o direito à proteção da privacidade, do uso de imagens e de dados, auxilia o professor a garantir uma prática pedagógica que, de fato, proteja e respeite as crianças enquanto seres humanos.

Conclusão

Neste trabalho, analisamos as legislações e documentos orientadores que visam garantir a proteção das crianças e seus direitos, principalmente no que diz respeito à proteção da privacidade e do uso de dados e imagem no presente contexto digital. Considerando a legislação a base para a organização e segurança de uma sociedade, e considerando seu papel normativo, pudemos perceber que tais normas e documentos tem avançado para dar conta da proteção das crianças diante do mundo digital.

O Estatuto da Criança e Adolescente, que reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, e que objetiva garantir sua proteção integral e promover o desenvolvimento saudável desses sujeitos, teve uma atualização frente ao cenário atual, onde foi redigido e aprovado, então, o Estatuto Digital da Criança e Adolescente, que objetiva a proteção das crianças especificamente no ambiente conectado.

A Lei de Diretrizes e Bases também atualizada, pela Lei nº 14.679, de 2023, prevê que a formação docente contemple, como fundamento, a proteção integral dos direitos das crianças, demonstrando uma preocupação com o papel docente frente ao contexto digital atual.

Guias e documentos também foram criados e distribuídos, de forma a tornar acessível à população os resultados de diversos estudos pautados na utilização excessiva de telas e tecnologias digitais pelas crianças brasileiras. O guia, analisado neste trabalho, aborda

diversos ângulos dessa temática, e se embasa em diversos estudos e pesquisas que alertam para os perigos da exposição precoce, excessiva e irrestrita das crianças no ambiente digital.

O presente trabalho pode, então, auxiliar na apropriação, por parte dos docentes da Educação Infantil, dos novos documentos e legislações que orientam a proteção das crianças em contextos digitais. Assim, é possível pensar em uma prática pedagógica na EI que respeite as infâncias, bem como ajude o docente a reconhecer seu papel como promotor dos direitos das crianças, seja dentro da escola ou na comunidade escolar.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://shre.ink/o7wa> Acesso em: out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: out. 2025.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/01**. Disponível em: <https://shre.ink/o7wQ> Acesso em: out. 2025.

BRASIL. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, n. 13.709/18**. Disponível em: <https://shre.ink/o7wT> Acesso em: out. 2025.

BRASIL. **Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, Lei n.15.211/25**. Disponível em: <https://shre.ink/o7ws> Acesso em: out.25.

BRASIL. Ministério da Saúde / Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2023). **Projeto Pipas 2022: Indicadores de desenvolvimento infantil integral nas capitais brasileiras**. Brasília. Disponível em: <https://shre.ink/o7wB> Acesso em: out. 25.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Resolução n.5. 2009. Disponível em: <https://shre.ink/oSbJ> Acesso em: out. 25.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: out. 25.

BRASIL. **Crianças, Adolescentes e Telas**. Guia sobre Usos de Dispositivos Digitais. Disponível em: <https://shre.ink/oSbE> Acesso em. out. 25.

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica A. **Infância e suas linguagens**. 2014. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora. 173 p.

LEITURA E GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A FUÊNCIA LEITORA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Santa Jesuíno de Faria¹²⁵
Ana Paula Teixeira Porto¹²⁶

Eixo temático: Direito Educativo e Tecnologias

Resumo

Preparar excelentes leitores no 6º ano do Ensino Fundamental, tornou-se um desafio à educação perante situações comportamentais e falta de estímulo dos estudantes pela leitura tradicional. Este estudo objetiva verificar como a gamificação pode auxiliar no ensino para desenvolver a leitura, proporcionando uma formação mais consistente. É uma pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, baseando numa análise documental, bibliográfica e revisão de literatura de trabalhos acadêmicos de 2014 a 2024. As informações revelam o emprego da ludicidade progredindo o engajamento estudantil, tornando a interpretação e a produção escrita mais interativa. Mostra que um quiz gamificado, através do *Kahoot*, *Worldwall* são estratégias pertinentes à formação do leitor, pois isso reforça o envolvimento da turma e a leitura mais eficaz. Os resultados representam a gamificação como uma parceria para atividades inclusivas, atendendo às necessidades dos educandos. Para a gamificação ser concretizada, são observados: formação contínua dos professores, acesso às plataformas e adaptação às situações restritas de cada escola. É possível inferir que estratégias de gamificação possuem potencial para modificar a leitura, visando uma formação de estudantes críticos, capazes de ler, interpretar e reproduzir. É relevante denotar que o educador precisa trabalhar de forma variada para atender às demandas educacionais do século XXI.

Palavras-chave: Metodologias ativas, gamificação, formação do leitor, leitura.

1. INTRODUÇÃO

A formação de leitores competentes nos anos finais do Ensino Fundamental representa um desafio, especialmente no contexto da cultura digital. Este estudo investiga como a gamificação pode otimizar esse processo, propondo uma reflexão sobre as práticas pedagógicas escolares, com a possibilidade de integrar habilidades de leitura com estratégias de gamificação no 6º ano do Ensino Fundamental. A motivação para esta pesquisa decorre da experiência docente da autora e da necessidade de elevar o nível de leitura dos alunos, para aprimorar suas competências em escrita e desenvolver habilidades essenciais para a vida

¹²⁵ Mestranda em Educação (URI- FW). Graduada em Letras - UNEMAT 2000. Professora no ensino fundamental II - Tangará da Serra - MT. E-mail: santajesuina17@gmail.com

¹²⁶ Docente permanente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado e Doutorado URI - Frederico Westphalen

acadêmica e profissional, como a resolução de problemas e o pensamento crítico.

Com a crescente influência da cultura digital, torna-se essencial que as escolas adaptem suas práticas pedagógicas a essa nova realidade. Nesse contexto, a gamificação se destaca como uma abordagem promissora. Definida como a aplicação de elementos dos jogos em contextos educacionais, essa estratégia busca engajar e motivar os alunos por meio de recursos como sistemas de pontuação, níveis de progressão, recompensas por metas alcançadas e feedback instantâneo (CNN, 2023).

Exemplos de gamificação na educação incluem *quizzes* com premiação para respostas corretas e desafios semanais para atingir objetivos específicos em Língua Portuguesa. No entanto, para além dessas iniciativas, é fundamental investigar como a gamificação pode ser adaptada a diferentes realidades escolares. Em áreas rurais, onde a infraestrutura tecnológica pode ser limitada, o uso de abordagens híbridas, combinando elementos digitais e analógicos, apresenta-se como uma solução viável. Além disso, o envolvimento das famílias no processo gamificado pode potencializar os resultados, especialmente em contextos em que o suporte doméstico desempenha um papel central na aprendizagem (Silva *et al.*, 2024a).

Considerando os benefícios da gamificação e a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às diferentes realidades, esta pesquisa busca responder às seguintes questões: Como a formação de leitores no 6º ano do Ensino Fundamental pode ser otimizada com práticas pedagógicas que exploram a gamificação? Quais estratégias pedagógicas, incluindo a gamificação, impactam na formação de leitores fluentes 6º ano do Ensino Fundamental?

2. DESENVOLVIMENTO

Os fundamentos metodológicos que orientam esta pesquisa, bem como a construção do Estado do Conhecimento sobre a gamificação aplicada à formação de leitores no 6º ano do Ensino Fundamental, baseiam-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental. Segundo Bogdan e Biklen (2013), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sob a perspectiva dos sujeitos e dos contextos em que estão inseridos, valorizando a complexidade das relações sociais e dos sentidos construídos.

2.1 A formação de leitores no 6º ano do Ensino Fundamental

A leitura constitui um processo cognitivo sofisticado, que ultrapassa a simples

decodificação de palavras, exigindo do leitor a construção ativa de sentidos, a formulação de inferências e o exercício da criticidade. Conforme Zilberman (2009), a alfabetização, embora fundamental, não assegura a competência leitora, a qual representa um nível mais complexo de proficiência que demanda estratégias didáticas específicas, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2022) revelam que o Brasil ocupa a 52ª posição entre 81 países no ranking de leitura, refletindo um desempenho mediano em comparação internacional. Apesar de avanços em relação a edições anteriores, os resultados indicam persistentes dificuldades na compreensão de textos mais elaborados, sugerindo a necessidade de reforçar as políticas de leitura nas escolas. Corroborando esse cenário, o relatório do INEP (2023) aponta deficiências na interpretação textual como um dos principais entraves ao desempenho acadêmico em outras áreas, como Matemática e Ciências.

No contexto nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica/2023 (INEP, 2024) mostra uma leve elevação nas médias de leitura entre alunos dos 5º e 9º anos. Contudo, as disparidades entre contextos urbanos e rurais permanecem evidentes, que revela a desigualdade no acesso a práticas de leitura consistentes.

A esse respeito, Freire (2021) enfatiza que a leitura da palavra deve estar intrinsecamente ligada à leitura do mundo, destacando que formar leitores significa, também, formar cidadãos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade a partir da linguagem.

2.2 A leitura na escola e a BNCC

A escola constitui o espaço privilegiado para a promoção da leitura como prática formativa, crítica e socialmente situada. Na educação básica brasileira, é esperado que a leitura transcenda a simples decodificação do texto escrito, e assume um papel fundamental na ampliação do repertório cultural dos estudantes e na formação de sujeitos críticos e participativos. Conforme argumenta Soares (2017), a alfabetização deve ser acompanhada do letramento, entendido como a apropriação da linguagem em seus múltiplos usos sociais e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo da educação básica brasileira, reconhece a centralidade da leitura no processo de formação integral dos estudantes. A leitura, em particular, é concebida como uma prática social que

favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como a empatia, a imaginação, a criticidade e a autoria (BNCC, 2018).

No Ensino Fundamental II, a BNCC orienta que os estudantes desenvolvam, progressivamente, sua autonomia leitora, sendo capazes de compreender, interpretar e analisar textos de maior complexidade. Esse avanço exige do professor a implementação de práticas pedagógicas diversificadas e metodologias que dialoguem com os interesses, experiências e contextos socioculturais dos alunos. Nessa perspectiva, Cademartori (2010) defende que o trabalho com literatura deve ocorrer de forma lúdica e reflexiva, evitando sua redução a um conteúdo técnico ou meramente avaliativo.

A criação de ambientes escolares ricos em experiências leitoras é um dos principais desafios da educação na atualidade. Segundo Lucena (2024), a adoção de metodologias ativas, como a gamificação, aliadas à leitura tradicional, pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo, especialmente quando articuladas às vivências dos alunos. Alves (2021) e Valença (2023) ressaltam ainda que a formação docente contínua é condição essencial para que o professor atue como mediador qualificado na escolha de estratégias adequadas às realidades escolares.

A gamificação, nesse contexto, emerge como recurso pedagógico inovador, capaz de tornar a leitura mais envolvente e interativa. Ao articular elementos lúdicos com objetivos educativos, os professores podem aliar propostas tradicionais, como as estratégias de compreensão textual descritas por Solé (2019), a práticas mais dinâmicas e motivadoras, que contribuem para a construção de sentidos e o fortalecimento da relação dos estudantes com os textos literários.

Como defende Coelho (2008), a leitura amplia o imaginário, e possibilita ao leitor o contato com múltiplas realidades e perspectivas, que favorece o diálogo com o outro e consigo mesmo. A figura 1 a seguir apresenta os principais aspectos atribuídos à leitura pela BNCC, e destaca seu papel central na formação integral dos estudantes.

Figura 1 - O papel da leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).



Fonte: Elaborado pela autora.

2.3 Estratégias de leitura no processo de ensino-aprendizagem

A leitura demanda a mobilização de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses, a construção de inferências e o desenvolvimento da criticidade a partir do texto (Solé, 2019). A proposta metodológica de Isabel Solé (2019), amplamente referenciada nos estudos sobre ensino da leitura, se estrutura em três momentos fundamentais: antes, durante e depois da leitura. Essa abordagem visa conduzir o leitor por uma trajetória de engajamento progressivo com o texto. No momento anterior à leitura, o docente deve promover a ativação do conhecimento prévio e o levantamento de expectativas por meio da análise do título, capa, imagens, gênero textual e vocabulário-chave. Durante a leitura, o foco recai sobre a interpretação ativa, a formulação e revisão de hipóteses, e o monitoramento da compreensão, e no momento posterior à leitura convida à síntese, à crítica e à articulação com outros textos e contextos, que favorece a construção de sentidos mais amplos e a reflexão autônoma do aluno.

A adoção desse modelo contribui significativamente para o desenvolvimento de

competências leitoras como a análise textual, a interpretação crítica, a argumentação e o posicionamento reflexivo. Quando essas estratégias são articuladas à realidade dos alunos e mediadas de forma sensível e qualificada, o ato de ler se converte em uma prática significativa e prazerosa.

Além da proposta de Solé (2019), outras metodologias têm se mostrado eficazes na promoção da competência leitora, entre elas: rodas de leitura, clubes do livro, leitura dramatizada, debates literários e produção de resenhas críticas. Segundo Martins-Tommasi (2012), essas atividades não apenas expandem o contato dos alunos com o universo da linguagem literária, mas também estimulam sua subjetividade, criatividade e empatia.

O estudo de Martins *et al.* (2021) demonstra que a gamificação e o uso de tecnologias digitais no trabalho com textos literários contribuem para o engajamento dos estudantes, tornando o processo mais dinâmico, interativo e próximo de seus repertórios culturais. Ao incorporar elementos lúdicos aos objetivos pedagógicos, a gamificação pode favorecer a construção de vínculos positivos com a leitura, sobretudo entre estudantes em processo de consolidação da autonomia leitora.

A esse respeito, Rosenblatt (1994) concebe a leitura como uma transação entre leitor e texto, um processo de construção conjunta de significados, mediado pelas experiências, emoções e intenções do sujeito leitor.

A figura 2 apresenta as três etapas propostas por Solé (2019) para o desenvolvimento da compreensão leitora: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Figura 2 - Etapas da leitura na estratégia de Isabel Solé.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.4 Cultura digital e os desafios educacionais do século XXI

As transformações impostas pela cultura digital impactam profundamente os modos como os jovens acessam, produzem e validam informações. Esse contexto exige que a escola promova práticas de leitura e escrita que dialoguem com as dinâmicas digitais e, sobretudo, capacitem os estudantes para uma atuação crítica, ética e socialmente responsável no universo informacional (Kenski, 2012; Soares, 2017).

Morán (2015a) ressaltam que o uso de tecnologias interativas pode favorecer o desenvolvimento da fluência leitora, desde que mediado por práticas pedagógicas reflexivas e intencionais.

A pandemia da COVID-19 acentuou ainda mais esses desafios ao evidenciar os limites da escola tradicional e acelerar a implementação de modelos híbridos de ensino. O distanciamento social forçou a adoção de ferramentas digitais e impulsionou o debate sobre metodologias ativas, capazes de estimular a autonomia, o engajamento e a personalização da aprendizagem. Assim, a gamificação despontou como uma estratégia didática criativa, ao integrar elementos de jogos à estrutura curricular, promovendo motivação e participação ativa, especialmente em cenários marcados pelo desinteresse e pela evasão escolar (Hamari *et al.*, 2014).

A formação escolar no século XXI exige mais do que o domínio técnico de ferramentas digitais. É imprescindível desenvolver competências socioemocionais e cognitivas como pensamento crítico, criatividade, colaboração e autonomia. Essas habilidades são fundamentais não apenas para a leitura de textos em ambientes digitais, mas também para a leitura do mundo, conforme proposto por Paulo Freire (2021), entendida como a capacidade de compreender, interpretar e transformar a realidade de forma consciente e comprometida com os valores democráticos e a justiça social.

O mapa conceitual (Figura 3) apresenta as inter-relações entre cultura digital, leitura crítica e práticas pedagógicas na escola contemporânea.

Figura 3 - Relações entre cultura digital, leitura crítica e práticas pedagógicas.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.5 Gamificação na educação: fundamentos e aplicações

A gamificação envolve o uso intencional de mecânicas de jogo — tais como pontos, desafios, recompensas e progressão por níveis, com o objetivo de promover engajamento, motivação e comportamentos desejáveis em ambientes diversos, como a sala de aula (Deterding *et al.*, 2011).

Quando integrada de forma planejada e alinhada aos objetivos educacionais, essa abordagem contribui para a retenção do conteúdo, a participação ativa dos alunos e o fortalecimento de competências cognitivas, como o pensamento crítico e a autonomia intelectual (Kapp, 2012).

Pesquisas como as de Alves (2021) e Valença (2023) demonstram que desafios literários, *quizzes*, narrativas interativas e plataformas digitais com sistemas de pontuação favorecem o desenvolvimento da fluência leitora e da compreensão textual, tornando a leitura uma experiência mais atrativa e significativa.

A esse respeito, Lucena (2024) propõe o uso de narrativas interativas como

ferramentas para estimular a criatividade e a interpretação textual, enquanto Valença (2023) defende o uso de personagens e níveis de progressão, nos quais os estudantes assumem papéis fictícios e avançam conforme desenvolvem atividades leitoras. O uso de recursos digitais como *Kahoot!*, *Duolingo Stories* e *Classcraft* também tem se mostrado eficaz para promover a ludicidade e o envolvimento dos alunos em práticas de leitura gamificadas (Bussolotto, 2023).

A biblioteca escolar, conforme analisado por Tacari (2021), também pode ser um espaço estratégico para a implementação da gamificação na promoção da leitura crítica, desde que aliada a uma proposta pedagógica intencional. A leitura, como aponta Freire (2021), deve ser entendida como prática de reflexão sobre a realidade, a leitura da palavra articulada à leitura do mundo, e a gamificação pode atuar como mediadora nesse processo, ao promover desafios que exigem análise, interpretação e posicionamento crítico.

Ramos (2021) e Corrêa *et al.* (2023) destacam que, além de estimular o interesse pela leitura, a gamificação contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os alunos desenvolvem competências interpretativas e melhoram o desempenho acadêmico de maneira engajada. Ainda assim, os benefícios da gamificação dependem da clareza dos objetivos pedagógicos e de sua articulação com o conteúdo curricular (Ren *et al.*, 2024).

O diagrama a seguir (Figura 4) apresenta diferentes abordagens gamificadas voltadas para o desenvolvimento da leitura no ambiente escolar.

Figura 4 - Estratégias de gamificação aplicadas à leitura.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A função da escola não se limita à alfabetização, mas inclui o letramento, ou seja, a capacidade de atuar competentemente em práticas sociais mediadas pela linguagem. Para isso, é imprescindível investir na formação docente contínua, de modo a capacitar os educadores para planejar, implementar e avaliar propostas gamificadas com intencionalidade pedagógica (Soares, 2017).

A Tabela 1 estabelece uma comparação entre os métodos tradicionais de ensino da leitura e as estratégias gamificadas, evidenciando suas diferenças em termos de objetivos pedagógicos, formatos de atividade, papel do professor, engajamento dos estudantes e uso de tecnologias.

Tabela 1 - Métodos tradicionais vs. Estratégias gamificadas de leitura

Aspecto	Métodos Tradicionais	Estratégias Gamificadas
Objetivo Principal	Compreensão do texto e avaliação de conteúdo	Engajamento contínuo, motivação e desenvolvimento de fluência leitora
Formato das Atividades	Leitura silenciosa, questionário escrito, resumo	<i>Quizzes</i> interativos, desafios de leitura, histórias gamificadas, missões literárias
Participação do Aluno	Passiva ou dirigida	Ativa, participativa, com autonomia e personalização do percurso
Avaliação	Ênfase no resultado final e interpretação correta	<i>Feedback</i> imediato, pontos, níveis e recompensas motivacionais
Engajamento e Interesse	Pode gerar desmotivação, principalmente em leitores	Aumenta a curiosidade e o envolvimento com o texto
Tecnologia	Opcional ou limitada	Integrada (plataformas digitais, aplicativos, jogos online e híbridos)
Criatividade e Subjetividade	Frequentemente limitada a respostas padronizadas	Incentivada por narrativas, criação de personagens e exploração lúdica
Integração Curricular	Foco no conteúdo programático	Articulação com competências gerais da BNCC, como empatia, colaboração e
Ambiente de Leitura	Sala de aula formal, biblioteca escolar	Ambientes virtuais, híbridos, ou dinâmicas em grupo
Papel do Professor	Expositor e avaliador	Mediador, planejador de experiências, facilitador do desenvolvimento leitor

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.6 A intersecção entre gamificação e formação leitora

A articulação entre gamificação e práticas de leitura aumentam a motivação dos alunos, como também promovem a internalização de comportamentos desejáveis ao processo de leitura, tais como persistência, cooperação, criatividade e atenção aos detalhes (Catarino, 2023).

O êxito das propostas gamificadas está diretamente relacionado à formação docente continuada em tecnologias educacionais e metodologias ativas. A gamificação, quando aplicada de forma consciente, deve ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como um recurso pedagógico intencional, voltado à mediação da leitura e à formação de leitores autônomos e críticos (Moreira, 2018).

3. CONCLUSÃO

A avaliação é parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem e, no contexto

da gamificação, ganha novos contornos que vão além da verificação de resultados. A lógica dos jogos, baseada em tentativa e erro, progressão contínua e feedback imediato, oferece subsídios importantes para repensar as práticas avaliativas escolares. Nesse cenário, a gamificação apresenta-se como uma estratégia potente para transformar a avaliação em um processo formativo, dinâmico e centrado no desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme destaca Mattar (2017, p. 114), “... avaliar na perspectiva da gamificação implica deslocar o foco da punição para a construção ...”, valorizando os esforços e avanços individuais em vez de apenas mensurar acertos. O autor reforça que, assim como nos jogos, o erro deve ser entendido como parte essencial do processo de aprendizagem, permitindo novas tentativas e estratégias. Essa abordagem se alinha à avaliação formativa, voltada à regulação do processo pedagógico em tempo real. Nesse sentido, Simões e Saraiva (2025) destacam a importância do feedback contínuo nas práticas gamificadas, ressaltando que a devolutiva imediata oferecida pelos sistemas gamificados permite que o estudante reflita sobre sua trajetória, identifique seus pontos fortes e reveja estratégias, contribuindo para a autorregulação da aprendizagem. Essa retroalimentação constante, típica dos jogos digitais, pode ser adaptada ao ambiente escolar como ferramenta para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade pelo próprio percurso formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. C. **A gamificação no ensino de leitura: desafios e contribuições.** 2021. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. **Portal Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 mai. 2025.

BUSSOLOTTO, L. E. **O uso e a apropriação da gamificação na formação docente inicial: possibilidades, potencialidades e limitações.** 2023. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. 80p.

CATARINO, M. H. R. **Gamificação em aulas de língua e literatura: uma experiência de incentivo à leitura e escrita a partir dos contos de Clarice Lispector.** 2023. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

CNN. Cable News Network. Gamificação na educação: entenda o que é, importância e como pode ser usada. **Portal CNN-Brasil**, São Paulo, SP, 22 de março de 2023. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/gamificacao-na-educacao/>>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CORRÊA, E. J. S.; SANTOS, O. N.; SANTOS, M. P. M. As contribuições da gamificação dos conteúdos no processo de alfabetização e letramento: uma revisão da literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 742-757, 2023. doi.org/10.51891/rease.v9i8.10906

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: International Academic MindTrek Conference, 15, 2011, Tampere. **Proceedings...** Tampere: MindTrek Association, 2011. p. 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52ed. São Paulo: Cortez, 2021. 176p.

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In: Hawaii International Conference on System Sciences, 47, 2014, Waikoloa. **Proceedings...** Waikoloa: IEEE - Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2014. p. 3025–3034. Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6758978>>. Acesso em: 23 mai. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Divulgados os resultados do Pisa 2022. **Portal do Ministério da Educação**, Brasília, DF, 5 de dezembro de 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>>. Acesso em: 24 jan. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultado preliminar do Saeb 2023. **Portal Ministério da Educação**, Brasília, DF, 15 de abril de 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/resultado-preliminar-do-saeb-2023-disponivel>>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papyrus, 2012. 141p.

LUCENA, E. F. P. L. **Literatura em movimento: uma proposta de sequência didática para a formação de leitores através de metodologias ativas**. 2024. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M.; RAABE, A. L. A. **Práticas pedagógicas remixadas**: tendências da cultura digital. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021. 188p.

MARTINS-TOMMASI, M. H. **O que é leitura**. 19ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. vol. 74. 94p. (Coleção Primeiros Passos).

MORÁN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2015a. p. 13–34.

PISA. Programme for International Student Assessment. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2022 | Resultados**. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf>. Acesso em: 23 abril. 2025.

RAMOS, D. S. **Press Start Button!** proposta de orientações para a formação de professores de língua adicional gamificadores. 2021. 166f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

REN, J.; XU, W.; LIU, Z. The impact of gamification on learning outcomes: A meta-analysis. **International Journal of Games on Learning**, New York, v. 14, n. 1, p. 1-25, 2024.<https://doi.org/10.4018/IJGBL.336478>

ROSENBLATT, L. M. **The reader, the text, the poem:** The transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994. 210p.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17ed. São Paulo: Ática, 2017. 160p.

SOLÉ, I. **Estrategias de Lectura.** Barcelona: Editorial Graó, 2019. 176p.

TACARI, J. **A importância da biblioteca escolar como um ambiente de incentivo à formação de leitores no contexto da era digital.** 2021. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) — Universidade Estadual do Centro-Oeste, Chopinzinho.

VALERIO, C. L. L.; SILVA, J. C. Gamificação e leitura: potencialidades e implicações na formação de leitores. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 25, n. 3, p. 448–452, 2024.<https://doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n3p448-452>

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009. p. 17-39.

MOREIRA, C. S. **A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental.** 2018. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) — Universidade Federal do Pampa, Bagé.

NOS RITMOS DA INFÂNCIA: O COTIDIANO, O ECA E A PEDAGOGIA DA CONEXÃO

Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida¹²⁷
Elisabete Cerutti¹²⁸

Eixo Temático: Direito Educativo e Tecnologias

Resumo

Este artigo analisa a constituição histórica, social e pedagógica das rotinas na Educação Infantil, discutindo como essas práticas refletem concepções de infância, religiosidade e cultura, e de que forma podem ser ressignificadas à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Pedagogia da Conexão. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentou-se em autores como Barbosa, Sarmento e Pinto, Lefebvre e Almeida e Cerutti, possibilitando compreender as rotinas como categoria pedagógica e instrumento de mediação das relações educativas. Os resultados indicam que as rotinas, antes marcadas por rigidez e controle, passaram a ser entendidas como espaços de aprendizagem, convivência e expressão, alinhando-se aos direitos de liberdade, respeito e dignidade previstos no ECA. Observa-se que a Pedagogia da Conexão amplia essa perspectiva ao integrar afetividade, ética e tecnologia, reconhecendo a criança como sujeito ativo e produtor de cultura no contexto digital. Conclui-se que repensar as rotinas sob essa ótica é essencial para consolidar práticas pedagógicas humanizadas, participativas e conectadas às demandas da contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rotinas Pedagógicas. Pedagogia da Conexão. ECA.

EN LOS RITMOS DE LA INFANCIA: LA VIDA COTIDIANA, EL ECA Y LA PEDAGOGÍA DE LA CONEXIÓN

Resumen

Este artículo analiza las rutinas en la educación infantil a partir de una mirada histórico-pedagógica, articulando los aportes de pensadores clásicos, como Rousseau, Pestalozzi, Fröebel y Montessori, con reflexiones contemporáneas sobre el derecho a la infancia y la Pedagogía de la Conexión propuesta por Almeida y Cerutti (2024). El estudio discute cómo las prácticas cotidianas en las instituciones educativas reflejan concepciones históricas, culturales y éticas que influyen en la formación del niño. A la luz del Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA, 1990), se enfatiza que el derecho a una educación integral, afectiva y significativa debe orientarse por principios de respeto, cuidado y participación. Se propone que las rutinas pedagógicas no sean apenas mecanismos de organización del tiempo, sino espacios de experiencia, vínculo y aprendizaje. Finalmente, se resalta que la Pedagogía de la

¹²⁷ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – FW, bolsista CAPES de modalidade I. E-mail: a100683@uri.edu.br

¹²⁸ Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões: E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Conexión ofrece nuevas perspectivas para integrar tecnología, juego y relaciones humanas en la construcción de infancias más libres, creativas y conscientes de sus derechos.

Palabras clave: Infancia. Rutinas. Pedagogía de la Conexión. ECA.

Introdução

A rotina na Educação Infantil representa um dos pilares fundamentais da prática pedagógica, organizando o cotidiano das crianças e dos educadores e servindo como estrutura para o desenvolvimento integral na primeira infância. Longe de se limitar à mera sequência de horários e tarefas, a rotina assume papel formativo e social, articulando cuidado, aprendizagem, convivência e pertencimento. Ao longo da história, sua função e significado foram se transformando conforme as concepções de infância, de sociedade e de educação predominantes em cada período.

Em determinados contextos, a rotina foi concebida como instrumento de disciplina e controle, refletindo uma visão adultocêntrica e hierarquizada da infância. Com o avanço das teorias pedagógicas, especialmente a partir das contribuições de pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Fröbel e Montessori, consolidou-se uma compreensão mais sensível e humanizada, na qual o brincar, a liberdade e a autonomia passaram a ser vistos como componentes indispensáveis do processo educativo. Assim, a rotina passou a ser entendida como um campo dinâmico de experiências, onde se entrelaçam tempos de cuidado, descoberta e criação.

Autores como Barbosa (2006) e Sarmiento e Pinto (1997) destacam que o modo de organizar o cotidiano escolar expressa concepções culturais e políticas sobre o que é ser criança e sobre o papel da escola na formação humana. Lefebvre (1984) acrescenta que o cotidiano é o espaço-tempo onde se manifestam tanto as repetições previsíveis quanto as possibilidades de invenção, e é justamente nesse equilíbrio entre ordem e liberdade que a rotina educativa ganha sentido pedagógico. A compreensão crítica das rotinas, portanto, exige que o educador reconheça nelas não apenas uma forma de organização, mas um instrumento de construção da cidadania e da subjetividade infantil.

Nesse horizonte, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) trouxe uma mudança significativa ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e ao estabelecer o dever da sociedade, da família e do Estado em assegurar condições dignas para o seu desenvolvimento físico, emocional e social. A partir desse marco, a organização das rotinas e

das práticas educativas deve respeitar o direito ao brincar, à escuta e à participação, promovendo ambientes que acolham a diversidade e incentivem a autonomia das crianças.

Na contemporaneidade, a Pedagogia da Conexão, proposta por Almeida e Cerutti (2024), amplia essa reflexão ao compreender que educar é conectar afetos, saberes e tecnologias. Essa abordagem propõe uma educação ética, sensível e relacional, na qual o digital se integra às experiências humanas como extensão do cuidado e da comunicação. A Pedagogia da Conexão reforça o papel do educador como mediador entre o humano e o tecnológico, fortalecendo as relações, a empatia e o pensamento crítico das crianças.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a constituição histórica, social e pedagógica das rotinas na Educação Infantil, compreendendo como elas refletem concepções de infância, religiosidade e cultura, e discutir de que modo os princípios do ECA e os fundamentos da Pedagogia da Conexão podem contribuir para práticas mais humanas, participativas e conectadas com as necessidades das crianças do mundo contemporâneo.

A Importância da Rotina e do Cotidiano na Educação Infantil

Estudar as rotinas na Educação Infantil é de extrema importância, pois elas constituem a espinha dorsal do ambiente educativo para as crianças em idade pré-escolar. Ao compreender e analisar as rotinas, os educadores podem identificar padrões de interação, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Essa compreensão possibilita planejar e adaptar as rotinas de modo a atender às necessidades individuais de cada criança, promovendo seu crescimento emocional, social, cognitivo e físico.

De acordo com Barbosa (2006):

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. AS denominações dadas à rotina são diver-sas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p. 35)

A autora enfatiza a importância da rotina como uma categoria pedagógica essencial na organização do trabalho diário nas instituições de Educação Infantil. Ao destacar as várias denominações atribuídas à rotina — como horário, sequência de ações e plano diário —, Barbosa (2006) evidencia a diversidade de perspectivas e abordagens na estruturação das atividades cotidianas. Essa multiplicidade reflete a complexidade do processo educativo na

primeira infância e a necessidade de adaptar as rotinas para atender às particularidades de cada criança, garantindo um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral.

Tendo em vista seus estudos, Barbosa (2006, p. 35) ainda destaca que a maneira como a rotina é organizada é influenciada por diversos fatores, como o funcionamento da instituição, os horários de entrada e saída das crianças, os momentos de alimentação e os turnos dos funcionários. Esses fatores, chamados de **condicionantes**, estão relacionados às questões legais e administrativas que são fundamentais para estabelecer as convenções e as regras de funcionamento da instituição. Os condicionantes, segundo a autora, são básicos para a construção das rotinas na Educação Infantil, mas não devem ser vistos como determinantes absolutos.

Muito se discute sobre a diferenciação entre **rotina** e **cotidiano** na educação. Compreender essa distinção é fundamental, pois permite uma abordagem mais ampla e sensível às necessidades das crianças, considerando tanto os aspectos estruturados das rotinas quanto as interações espontâneas e dinâmicas do cotidiano. Nesse sentido, Lefebvre (1984) explica:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário (LEFEBVRE, 1984, p. 51).

Essa reflexão ressalta a importância de valorizar a complexidade e a riqueza do cotidiano, essencial para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Enquanto a rotina se associa a atividades previsíveis e organizadas, o cotidiano abrange um espaço-tempo mais amplo e dinâmico, que acolhe tanto o repetitivo quanto o inesperado. É nesse cotidiano que se revelam as experiências significativas e as oportunidades de aprendizagem que transformam o ordinário em extraordinário.

Barbosa (2006, p. 39) alerta, contudo, que quando as rotinas são construídas sem considerar o ritmo natural, a participação ativa, a conexão com o mundo, a realização pessoal, o prazer, a liberdade, a imaginação e as interações sociais das pessoas envolvidas, elas podem se transformar em instrumentos de alienação. Isso ocorre quando as rotinas se reduzem a uma sucessão de eventos rígidos e prescritos, levando as crianças e os adultos a repetirem gestos e procedimentos sem significado, esvaziando a experiência educativa. Nesse sentido, a autora ressalta que ao estabelecer rotinas é essencial garantir flexibilidade e sensibilidade ao contexto, evitando o risco de criar ambientes enrijecidos e alienantes.

Na mesma perspectiva, Bertolini (1996, p. 530) argumenta que o excesso de rotina pode limitar a capacidade das crianças de explorar, descobrir e formular hipóteses sobre o que está por vir. O autor defende que é necessário equilibrar rotina e variação, proporcionando às crianças uma estrutura composta por elementos temporais, espaciais e verbais que lhes permitam explorar, inferir e compreender o que acontece ao seu redor, favorecendo a construção de sentido e o pensamento criativo.

Dessa forma, compreender a importância da rotina e sua relação com o cotidiano na Educação Infantil permite aos educadores repensar o modo como organizam o tempo, o espaço e as experiências das crianças, garantindo que esses momentos sejam significativos e não apenas repetitivos. A rotina, quando planejada com intencionalidade e sensibilidade, torna-se um instrumento pedagógico potente, que equilibra segurança e liberdade, previsibilidade e descoberta. A partir dessa compreensão, torna-se pertinente aprofundar a reflexão sobre a origem das constituições de rotina, investigando como essas práticas foram se estruturando historicamente e quais concepções educativas sustentam sua presença nas instituições de Educação Infantil.

A Formação Histórica das Rotinas na Educação Infantil

Barbosa (2006) sustenta que as rotinas adotadas em creches e pré-escolas têm origem na influência do mundo das religiões cristãs. Essa influência se manifestou de duas formas principais: primeiro, pela secularização das rotinas pessoais e institucionais criadas nos monastérios, que posteriormente foram incorporadas às instituições modernas, inclusive às educacionais; segundo, pelo fato de que a mão de obra que atuava em asilos, orfanatos, escolas e creches era, e em muitos casos ainda é, composta por irmãos de caridade, pastores e voluntários religiosos que levaram para o contexto pedagógico suas práticas e valores oriundos da vivência religiosa (BARBOSA, 2006, p. 51).

Diante dessas colocações, percebe-se que a constituição social das rotinas em creches e pré-escolas está profundamente marcada por influências históricas e culturais oriundas das tradições religiosas. Essa herança evidencia como práticas e valores cristãos foram incorporados ao cotidiano educativo, moldando o modo de organizar o tempo, o comportamento e as atividades das crianças. Ao mesmo tempo, revela-se a continuidade e adaptação dessas influências ao longo do tempo, demonstrando que a presença significativa de pessoas com formação religiosa na Educação Infantil teve impacto direto na estruturação e na vivência das rotinas pedagógicas. Assim, compreender a origem das rotinas é fundamental

para reconhecer como elementos culturais, sociais e religiosos se entrelaçam na construção das práticas educativas, permitindo uma análise crítica sobre sua permanência e ressignificação nas instituições contemporâneas.

Em consonância com essa reflexão, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, trouxe um novo olhar para as práticas educacionais, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria história. O documento estabelece que:

“a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, 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” (BRASIL, 1990, p. 15).

Essa perspectiva reforça a importância de repensar as rotinas nas instituições de Educação Infantil, garantindo que elas estejam voltadas para o respeito à individualidade, à escuta e à participação ativa das crianças. Desse modo, o ECA contribui para que a rotina escolar deixe de ser um instrumento de controle e passe a ser compreendida como uma estrutura flexível e significativa, que assegura o direito ao brincar, à convivência e ao desenvolvimento integral.

Compreender a formação histórica das rotinas na Educação Infantil também implica refletir sobre os espaços onde essas práticas se consolidaram ao longo do tempo. Nesse contexto, torna-se importante abordar o surgimento das creches, uma vez que essas instituições desempenharam papel decisivo na origem e na consolidação das práticas educativas voltadas à primeira infância. O estudo sobre o surgimento das creches permite compreender como fatores sociais, econômicos e culturais influenciaram sua criação e funcionamento, revelando as transformações nas concepções de infância, cuidado e educação que marcaram o percurso histórico dessas instituições.

O surgimento das creches está historicamente ligado ao processo de urbanização e industrialização, que impulsionou o ingresso de um número crescente de mulheres no mercado de trabalho. Oliveira (2002) explica que, entre os séculos XV e XVI, em resposta aos desafios enfrentados pela sociedade europeia, começaram a surgir novos modelos de educação. As transformações socioeconômicas, os constantes conflitos e as condições que tornavam as crianças mais vulneráveis à pobreza, ao abandono e aos maus-tratos foram fatores determinantes para o aparecimento de serviços de cuidado infantil, geralmente conduzidos por mulheres da comunidade. Esses serviços tinham como objetivo acolher crianças abandonadas ou cujos pais trabalhavam nas fábricas, fundições e minas surgidas com

a Revolução Industrial. Com o passar do tempo, essas iniciativas deram origem a instituições mais organizadas e formais, muitas de caráter filantrópico, voltadas para o cuidado de crianças de dois a três anos, buscando oferecer um ambiente saudável e favorável ao seu desenvolvimento. À medida que essas instituições evoluíam, também surgiram asilos e outros tipos de atendimento destinados a crianças mais velhas, em sua maioria filhas de operárias, com a finalidade de melhorar as precárias condições de saúde e higiene que marcavam a infância pobre.

Barbosa (2006) observa que as escolas, enquanto instrumentos de socialização secundária, obrigatória e regulada, são criações relativamente recentes do ponto de vista histórico. Elas emergiram em um contexto permeado por novas formas de controle social, como a consolidação dos Estados nacionais, a regulamentação do trabalho infantil, as campanhas de higienização pública e a criação de instituições como berçários, casas-asilo, lactários e consultórios de puericultura. Tais espaços, juntamente com as escolas, desempenharam um papel essencial na transformação das concepções de infância e nas práticas sociais voltadas ao cuidado e à educação das crianças, tornando-se bases fundamentais da organização do sistema educacional moderno.

A análise do surgimento das creches e de outras instituições de cuidado infantil revela as profundas transformações sociais e econômicas que moldaram a história da infância e da educação. A urbanização, a industrialização e as mudanças nas estruturas familiares foram fatores decisivos para a criação de espaços voltados ao cuidado e à educação das crianças pequenas, enquanto as iniciativas filantrópicas e comunitárias representaram respostas significativas às novas demandas sociais. As escolas passaram a exercer um papel de socialização secundária, atuando não apenas na formação intelectual, mas também como mecanismos de controle social e construção de identidade coletiva. Já as creches tornaram-se uma alternativa concreta para as famílias trabalhadoras, possibilitando maior inserção das mulheres no mercado de trabalho.

Com o passar do tempo, a compreensão sobre a infância e os direitos das crianças foi se transformando, especialmente a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990. O ECA marcou uma ruptura com as antigas concepções assistencialistas que historicamente orientavam o funcionamento das creches, ao afirmar que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, 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” (BRASIL, 1990, art. 3º). Esse

marco legal reconhece a criança como sujeito de direitos e estabelece o dever do Estado, da família e da sociedade de garantir condições adequadas para seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, o ECA contribuiu para ressignificar o papel das creches, que passaram de espaços de assistência e cuidado para ambientes educativos, comprometidos com o bem-estar, a aprendizagem e o respeito à infância.

Assim, essas instituições, em conjunto com outras formas de cuidado infantil, assumiram funções complementares na promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, refletindo os valores, as necessidades e as concepções de infância de cada período histórico. Essa leitura histórica evidencia a importância de compreender as origens e a evolução das creches e das escolas como caminho para contextualizar os desafios e as potencialidades da Educação Infantil na contemporaneidade.

A Construção Histórica e Social dos Conceitos de Criança e Infância

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), a definição e a delimitação dos conceitos de criança e infância exigem uma distinção essencial entre essas duas categorias. Os autores afirmam que, embora crianças tenham existido desde os primórdios da humanidade, a infância como uma construção social – envolvendo representações, crenças e dispositivos de socialização e controle – surgiu entre os séculos XVII e XVIII, consolidando-se como uma categoria social distinta. Os investigadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Portugal, destacam a importância de diferenciar os dois termos: a infância, como categoria social que confere certa homogeneidade ao grupo, e as crianças, como sujeitos empíricos cujas experiências são marcadas pela diversidade e pela heterogeneidade. Tal distinção, segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 13 e 24), não é meramente analítica, mas necessária para o delineamento de um campo de estudo claro e preciso.

Ao separar a infância como uma construção social das crianças enquanto indivíduos concretos, os autores ressaltam a importância de reconhecer a pluralidade das infâncias e as diferenças culturais, sociais e históricas que as constituem. Essa perspectiva permite compreender que as experiências infantis são múltiplas e dinâmicas, exigindo do pesquisador e do educador uma escuta atenta e sensível às singularidades de cada contexto.

Nessa mesma linha, Barbosa (2006) evidencia a diversidade das infâncias no Brasil ao longo da história, mencionando realidades distintas, como a das crianças indígenas catequizadas e a das crianças negras que viviam sob a escravidão. A autora mostra que,

embora marcadas por desigualdades e dominação, essas infâncias também eram permeadas por momentos de brincadeira e sociabilidade. Ela destaca ainda que o cuidado e a educação das crianças pequenas se desenvolveram em um contexto de urbanização, industrialização e expansão do discurso médico-higienista, associados às transformações familiares e à transição do regime colonial-patriarcal e escravocrata para a formação da família nuclear republicana (BARBOSA, 2006, p. 82).

Ao reconhecer a coexistência de múltiplas infâncias, Barbosa reforça que compreender a história e as diferenças culturais é essencial para a construção de práticas educativas inclusivas, que valorizem as diversas realidades sociais e culturais das crianças brasileiras. Essa abordagem histórica permite perceber como as noções de infância foram moldadas por contextos de desigualdade, mas também por movimentos de resistência e reconstrução de identidades.

Riboli (2019) amplia essa análise ao destacar que, ao longo da História, a atenção dispensada à infância nem sempre foi adequada. Na Antiguidade, as crianças eram vistas como incapazes e subordinadas à autoridade paterna; na Idade Média, eram frequentemente exploradas no trabalho e expostas a situações de risco. A partir do século XV, houve uma mudança gradual com a inserção das crianças nas escolas e a criação de uma educação mais sistemática. Entretanto, foi durante o Iluminismo que se consolidou a concepção moderna de infância, associada à necessidade de cuidado e proteção por parte dos adultos (RIBOLI, 2019, p. 101-102).

Essa evolução evidencia que a compreensão da infância é resultado de transformações sociais, culturais e políticas profundas. A visão moderna de criança, como sujeito de direitos e não apenas objeto de tutela, representa uma conquista histórica, consolidada especialmente com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA, instituído pela Lei nº 8.069/1990, estabelece que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, 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” (BRASIL, 1990, art. 3º). Esse marco jurídico reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de participar e expressar suas ideias, consolidando uma nova concepção de infância baseada na proteção integral, no respeito à diversidade e na valorização da escuta e da participação infantil.

A análise da construção histórica e social dos conceitos de criança e infância, aliada às garantias trazidas pelo ECA, reforça a necessidade de compreender a infância como uma categoria múltipla e em constante transformação. Tal perspectiva permite que as práticas

educacionais se orientem por princípios de equidade, respeito e dignidade, reconhecendo que cada criança traz consigo uma história, uma cultura e um modo singular de existir no mundo.

A Construção Histórica e Social dos Conceitos de Criança e Infância

Sarmiento e Pinto (1997) analisam a definição e a delimitação dos conceitos de criança e infância, destacando a importância de distinguir essas duas categorias. Os autores afirmam que, embora as crianças tenham existido desde os primórdios da humanidade, a infância, enquanto construção social formada por representações, crenças e dispositivos de socialização e controle, emergiu apenas nos séculos XVII e XVIII como uma categoria social específica. Os pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Portugal, ressaltam que é fundamental compreender a infância como uma categoria social que confere certa homogeneidade a esse grupo, e as crianças como sujeitos empíricos cuja diversidade e heterogeneidade precisam ser reconhecidas e valorizadas. Essa distinção, conforme Sarmiento e Pinto (1997, p. 13 e 24), é indispensável para a consolidação de um campo de estudo claro, sensível e comprometido com as múltiplas realidades que compõem o universo infantil.

Ao separar a infância como uma construção social das crianças enquanto indivíduos concretos, os autores evidenciam a necessidade de compreender que a infância é atravessada por diferentes experiências, contextos e culturas. Essa abordagem permite analisar a infância de forma plural, reconhecendo as especificidades de cada grupo e as condições sociais que moldam suas vivências, ampliando assim a compreensão sobre o desenvolvimento humano e as relações que se estabelecem na primeira infância.

Barbosa (2006) também aborda essa multiplicidade ao destacar as diversas infâncias existentes na história do Brasil. A autora menciona a infância dos curumins catequizados para adotar a fé cristã e a das crianças negras que serviam aos senhores brancos, retratando um cenário permeado por desigualdades, mas também por brincadeiras e momentos de reconhecimento social. Ela explica que a educação e o cuidado das crianças pequenas tiveram origem em um contexto de urbanização, industrialização e fortalecimento do discurso médico-higienista, associados a mudanças na estrutura familiar e à transição do modelo colonial-patriarcal e escravocrata para a formação da família nuclear republicana (BARBOSA, 2006, p. 82).

Ao reconhecer essas distintas realidades, Barbosa enfatiza que compreender a história das infâncias brasileiras é essencial para construir práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e contextualizadas. Essa compreensão histórica contribui para que o educador perceba as

diferenças sociais e culturais que moldam o ser criança no Brasil e promova um trabalho sensível à diversidade e à equidade.

Riboli (2019) complementa essa reflexão ao afirmar que, ao longo da história, a infância nem sempre recebeu a atenção e o cuidado necessários. Na Antiguidade, as crianças eram vistas como incapazes e subordinadas à autoridade paterna; na Idade Média, eram exploradas no trabalho e expostas a situações de risco. A partir do século XV, observa-se uma mudança gradativa, com a inclusão das crianças nas escolas e a ampliação da educação formal. Contudo, é durante o Iluminismo que se consolida a concepção moderna de infância, marcada pela valorização do cuidado, da proteção e do direito à formação humana integral (RIBOLI, 2019, p. 101-102).

As Rotinas, os Espaços e as Práticas na Educação Infantil

As rotinas na Educação Infantil constituem a base sobre a qual se organiza a vida cotidiana das crianças, articulando tempo, espaço, materiais e experiências de aprendizagem. Historicamente, pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Fröbel e Montessori contribuíram para o entendimento de que a infância é um período de intensa construção de saberes e que a organização pedagógica deve respeitar o ritmo e as potencialidades das crianças. Rousseau (1992, p. 42) já afirmava que “a educação do ser humano começa com o seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já se instrui”, ressaltando que a aprendizagem ocorre desde os primeiros contatos com o mundo, por meio das experiências sensoriais. Pestalozzi (1988) defendia que a educação deveria formar hábitos morais e sociais desde cedo, guiando os impulsos das crianças por meio da constância e do exemplo. Fröbel (1989), ao criar o conceito de jardim de infância, destacou o brincar como prática essencial de desenvolvimento e interação, enquanto Montessori (1937) propôs uma educação centrada na autonomia, no ambiente preparado e na liberdade com responsabilidade.

Esses fundamentos teóricos dialogam com concepções contemporâneas sobre a importância da rotina e da organização do ambiente como parte essencial do processo pedagógico. Segundo Barbosa (2006, p. 120), “o ambiente físico não é apenas um espaço estático, mas um palco dinâmico onde ocorre o desenvolvimento integral das crianças”, sendo um recurso pedagógico que estimula a curiosidade, a criatividade e a interação social. Lima (1989, p. 72) complementa essa ideia ao afirmar que o espaço deve ser “suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço pela sua atuação”. Assim, o ambiente torna-

se um elemento vivo, que se reorganiza constantemente em resposta às ações e aos interesses das crianças.

A gestão do tempo, nesse contexto, também desempenha papel pedagógico. Barbosa (2006, p. 141) aponta que a construção do tempo é uma conquista cognitiva e social, que depende de experiências significativas. As rotinas ajudam as crianças a desenvolverem noções temporais, favorecendo a autonomia e o senso de pertencimento. No entanto, a autora alerta que uma rotina rígida e adultocêntrica, voltada para atividades competitivas e preparatórias, pode limitar a espontaneidade e o brincar livre — elementos fundamentais da infância.

A oferta e o uso dos materiais educativos representam outro aspecto essencial na estruturação das rotinas. Barbosa (2006, p. 165) observa que “os materiais constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas”. Assim, a escolha e a disposição dos materiais influenciam diretamente o tipo de experiências e aprendizagens vivenciadas pelas crianças. Educadores como Fröbel e Montessori já reconheciam a importância de objetos concretos e manipuláveis que despertassem a imaginação e a autonomia. Os materiais, quando acessíveis e diversificados, estimulam a exploração, a criação e a resolução de problemas, transformando a sala de aula em um ambiente de descobertas.

A diversidade de atividades também deve refletir o reconhecimento das diferentes formas de ser e viver a infância. Barbosa (2006, p. 169) argumenta que os atos de cuidado, como alimentar-se e higienizar-se, embora biológicos, são permeados por significados socioculturais e devem ser incorporados às rotinas como momentos pedagógicos. Almeida (1999, p. 23) reforça essa ideia ao propor uma abordagem “social-biológica”, considerando as atividades de cuidado como construções híbridas entre natureza e cultura. As rotinas, portanto, não se limitam a repetições, mas são espaços de aprendizagem, convivência e expressão.

Ao integrar essas dimensões o tempo, o espaço, os materiais e as atividades, o trabalho pedagógico na Educação Infantil adquire sentido e intencionalidade. Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça a dimensão ética e política da prática educativa ao estabelecer que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, art. 4º). A rotina, portanto, deve ser planejada como meio de garantir esses direitos,

promovendo experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral e a cidadania das crianças.

Ao refletir sobre o conjunto das atividades e rotinas na Educação Infantil, compreende-se que essas experiências ultrapassam a simples organização temporal e espacial do cotidiano. As rotinas, quando planejadas de modo intencional e sensível, tornam-se oportunidades de aprendizagem significativa, de convivência e de formação de vínculos afetivos. Elas permitem que as crianças se apropriem do espaço escolar, compreendam a passagem do tempo, desenvolvam autonomia e se reconheçam como sujeitos pertencentes à comunidade educativa. Nessa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) estabelece princípios fundamentais para o trabalho pedagógico, reafirmando o direito das crianças à liberdade, ao respeito, à dignidade e à participação ativa em todos os contextos de sua vida.

Ao dialogar com os fundamentos do ECA, a Pedagogia da Conexão, proposta por Almeida e Cerutti (2024), amplia o entendimento sobre o papel da educação na contemporaneidade. Essa abordagem reconhece que as crianças de hoje vivem em um mundo interligado por redes de comunicação, cultura digital e experiências tecnológicas, mas também profundamente atravessado por relações humanas e afetivas. A Pedagogia da Conexão propõe uma prática educativa que não separa o humano do digital, compreendendo a tecnologia como uma extensão das relações e como ferramenta de construção de sentidos, vínculos e aprendizagens éticas.

Segundo Almeida e Cerutti (2024), a Pedagogia da Conexão busca integrar o uso consciente das tecnologias às experiências de cuidado, brincadeira e exploração, de modo que a criança se veja como autora e não apenas consumidora de conteúdos. Nessa concepção, conectar-se é um ato pedagógico e relacional: é o encontro entre sujeitos que aprendem uns com os outros, com o mundo e por meio das diferentes linguagens. A prática docente, portanto, deve promover espaços de interação e investigação, onde a curiosidade infantil seja valorizada e a escuta seja parte constitutiva do processo educativo.

Assim, as rotinas na Educação Infantil, quando orientadas pelos princípios do ECA e inspiradas pela Pedagogia da Conexão, transformam-se em experiências que promovem autonomia, sensibilidade e pertencimento. O cotidiano passa a ser um território de trocas e descobertas, em que o brincar, a linguagem e a tecnologia coexistem de maneira integrada. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador entre o humano e o digital, entre o cuidado e o conhecimento, ajudando as crianças a construir relações significativas e éticas no mundo conectado em que vivem. Essa proposta reafirma que educar na infância é conectar

afetos, saberes e experiências, promovendo uma educação que une o sensível, o tecnológico e o relacional em favor do desenvolvimento pleno da criança.

Conclusão

A análise das rotinas na Educação Infantil permitiu compreender que sua constituição histórica, social e pedagógica está diretamente relacionada às transformações nas concepções de infância e às práticas educativas desenvolvidas ao longo do tempo. Inicialmente associadas a modelos rígidos e normativos, as rotinas evoluíram para práticas mais flexíveis e humanizadas, nas quais o cuidado, o brincar e a convivência são reconhecidos como dimensões fundamentais do desenvolvimento integral das crianças. Nesse percurso, o estudo evidenciou que a forma de organizar o tempo e o espaço na escola traduz valores, concepções de infância e visões de sociedade, cabendo ao educador a responsabilidade de ressignificar essas práticas em consonância com os direitos e as necessidades das crianças.

Ao dialogar com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), observa-se que as rotinas escolares precisam garantir a efetivação dos direitos à liberdade, à dignidade, à participação e ao brincar, reconhecendo a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. O ECA oferece, assim, um marco ético e legal que orienta a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito e a valorização da infância em sua pluralidade. Com base nesse princípio, a rotina deixa de ser vista apenas como organização temporal, tornando-se um espaço de expressão, de escuta e de construção coletiva de saberes.

A partir dessa perspectiva, a Pedagogia da Conexão, proposta por Almeida e Cerutti (2024), surge como uma ampliação contemporânea desse olhar, ao compreender que educar é estabelecer vínculos significativos entre o humano e o digital, entre o conhecimento e a sensibilidade. Essa abordagem propõe uma prática pedagógica que integra tecnologia, afetividade e ética, promovendo experiências conectadas, colaborativas e criativas. Nesse sentido, a Pedagogia da Conexão reforça os princípios do ECA ao reconhecer o direito das crianças à comunicação, à participação e ao uso crítico e consciente das tecnologias, contribuindo para uma educação mais democrática e inclusiva.

Dessa forma, o estudo reafirma que as rotinas na Educação Infantil devem ser planejadas como experiências vivas, abertas e relacionais, capazes de promover o protagonismo infantil e fortalecer a construção da cidadania desde os primeiros anos de vida. Ao mesmo tempo, evidencia-se a necessidade de ampliar pesquisas e práticas que integrem os fundamentos da Pedagogia da Conexão às rotinas escolares, de modo a explorar novas

possibilidades pedagógicas em tempos de intensas transformações sociais e tecnológicas. Assim, compreender as rotinas à luz do ECA e das perspectivas contemporâneas de conexão representa um passo essencial para consolidar uma Educação Infantil ética, humana e sensível aos desafios do presente e do futuro.

Referências

ALMEIDA, Vanusa Eucléia Geraldo de; CERUTTI, Elisabete. **O uso da tecnologia na infância: o que professores e pais precisam saber sobre a Pedagogia da Conexão**. Goiânia: Editora Visão, 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

FROEBEL, Friedrich. **L'educación de l'home i el jardín d'infants**. Vic: Eumo Editorial/Diputació de Barcelona, 1989.

LEFEBVRE, Henry. **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MONTESORI, Maria. **El método de la pedagogia científica**. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1937.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PESTALOZZI, Johan Heinrich. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Technos, 1988.

RIBOLI, Cesar. **A judicialização do direito à educação infantil no estado do Rio Grande do Sul (2008–2018)**. São Leopoldo: [s. n.], 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 13–24.

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Times New Roman, formato e-book, pdf,
em 2025.

Livro 2 – Direito Educativo, Cultura e Sociedade

Formação humana, linguagens, tecnologias e diversidade nos contextos educativos

Este volume amplia o debate sobre o Direito Educativo ao explorar os processos formativos para além da escola, articulando cultura, linguagem, tecnologias e diversidade. Reunindo pesquisas do CICNIDE 2025, os capítulos evidenciam que a educação se constrói em múltiplos espaços e relações, sendo profundamente atravessada por questões sociais, culturais e identitárias.

Ao abordar contextos não escolares, formação humana e categorias sociais como gênero, raça e classe, a obra destaca a centralidade da inclusão, do reconhecimento das diferenças e das mediações tecnológicas na contemporaneidade. Um convite a pensar a educação como prática social ampla, plural e essencial à construção de sujeitos e de sociedades mais justas.

