



SAPIENS

La Salle

Semana Acadêmica de

Pesquisa, Inovação e Extensão

UNIVERSIDADE
LaSalle 

Patrocinadores:



Carpena
Advogados

Apoio:



FAPERGS



SAPIENS 2024

V. 1

Reitor

Dr. Cleides Antonio Casagrande

Vice-Reitor

Me. Euclides Fabio Casagrande

Pró-Reitor de Administração

Vitor Augusto Costa Benites

Pró-Reitor Acadêmico

Dr. Márcio Michel

Diretora de Graduação

Dra. Cristiele Magalhães Ribeiro

Diretor de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão

Me. Cássio Cassel

Marketing e Relacionamento

Jean Nunes Dorgan

Comitê organizador

Dr. Mauricio Pereira Almerão

Dra. Fernanda Rabaioli da Silva

Dra. Juliana da Silva

Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan

Dra. Ingridi Vargas Bortolaso

Dr. Thiago Costa Lisboa

Dra. Hildegard Susana Jung

Dr. José Alberto Antunes de Miranda

Dr. Rodrigo Della Méa Plentz

Dr. Diógenes Vicente Hassan Ribeiro

Dra. Moana Meinhardt

Comitê Científico

Fapergs - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Edital FAPERGS 07/2023)

Dra. Juliana da Silva

Dra. Fernanda Rabaioli da Silva

Dr. Thiago Costa Lisboa

Dra. Lidiane Isabel Filippin

Dra. Moana Meinhardt

Dr. Gilberto Ferreira da Silva

Dra. Hildegard Susana Jung

Dr. Paulo Fossatti

Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan

Dra. Ingridi Vargas Bortolaso

Dra. Maria de Lourdes Borges

Dr. Diógenes Vicente Hassan Ribeiro

Dr. Antônio Carlos Wolkmer

Dr. José Alberto Antunes de Miranda

Dr. Marcio Manozzo Boniatti

Instituições envolvidas na Organização e Apoio

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

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

PPG Educação (PPGEDU; Universidade La Salle);

PPG Direito (PPGD; Universidade La Salle);

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

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

Realização

Setor de Eventos

Universidade La Salle

Organização

Moana Meinhardt

Diagramação

Michele P. Dall Agnol de Oliveira

Paula Maria de Araújo Faccin



Contato

Telefone: (51) 3476.8770

E-mail: sapiens@unilasalle.edu.br

Av. Victor Barreto, 2288, Centro

Canoas/RS, Brasil

Moana Meinhardt
Organizadora

Anais

SAPIENS 2024

Impactos dos eventos climáticos extremos na
sociedade: desafios e soluções

V. 1

De 07 a 10 de outubro de 2024
Canoas – RS – Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

U58 Universidade La Salle. Semana Acadêmica (3. : 2024 : Canoas, RS).
 SAPIENS [recurso eletrônico] : Semana Acadêmica de Pesquisa,
 Inovação e Extensão : impactos dos eventos climáticos extremos na
 sociedade: desafios e soluções : Volume 1. [Organização Moana Meinhardt] –
 Dados eletrônicos – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2024.

 Modo de Acesso:

 <<https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/4147>>

ISBN: 978-65-5441-118-9

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

CDU: 001.891(063)

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

Apresentação

A Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão – SAPIENS configura-se como um espaço dinâmico e integrador de compartilhamento de conhecimentos, experiências, ideias, pesquisas e propostas de soluções para desafios reais. O evento promove a formação do pensamento crítico e reflexivo, incentivando uma atuação inovadora, sustentável e socialmente responsável, voltada ao bem-estar da comunidade. Ao aproximar a Universidade da comunidade regional e do mundo do trabalho, a SAPIENS estimula encontros, debates e troca de saberes em torno de temas, contextos e questões que atravessam a sociedade contemporânea.

A edição 2024 da SAPIENS ocorreu de 07 a 10 de outubro, quando diversos espaços da Universidade foram ocupados por estudantes de todos os níveis de ensino, docentes, visitantes, convidados, parceiros e membros da comunidade em geral, os quais participaram ativamente das múltiplas atividades propostas ao longo da semana.

Entre os eventos científicos que integram a programação da SAPIENS, destacam-se: a o Consórcio Doutoral e o Fórum de Pós-graduação Stricto Sensu, cujos trabalhos completos apresentados podem ser consultados aqui.

O **Consórcio Doutoral**, vinculado aos Programas de Pós-graduação em Direito, Educação e Memória Social e Bens Culturais, contou com a apresentação de dezessete trabalhos. No campo do Direito, quatro trabalhos discutiram temas como o enfrentamento aos homicídios com base na teoria da dissuasão focada, os riscos e danos provocados pela inteligência artificial generativa, os desafios que a IA impõe ao Direito do Trabalho e os reflexos jurídicos do novo crime de violência política contra a mulher. Na área da Educação, três pesquisas abordaram a valorização das línguas afro-brasileiras, o uso de metodologias ativas e a recontextualização de saberes na Educação de Jovens e Adultos. Já na área de Memória Social e Bens Culturais, dez trabalhos refletiram sobre religiosidades afro-gaúchas, inclusão de juventudes com deficiência intelectual, memória institucional como estratégia de permanência, mobilidade urbana inteligente, experiências de imigração, sustentabilidade financeira e patrimônio cultural e organizacional.

O **Fórum de Pós-graduação Stricto Sensu** reuniu um total de sessenta e seis trabalhos, apresentados nas áreas que integram os três programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade La Salle. No campo do Direito, três estudos discutiram a discriminação em decisões geradas por inteligência artificial, a aporofobia territorial associada à legislação urbanística e as possibilidades da justiça restaurativa dentro do pluralismo jurídico. Na área da Educação, quarenta e dois trabalhos exploraram um amplo conjunto de temáticas, incluindo formação e valorização docente, práticas pedagógicas e lúdicas, educação infantil e inclusiva, culturas indígenas no currículo escolar, avaliação institucional, gestão educacional, financiamento da educação básica, bem-estar psíquico no contexto escolar, competências digitais, metodologias ativas, sustentabilidade, educação bilíngue, empreendedorismo e inovação em cenários de crise. Já a área de Memória Social e Bens Culturais foi representada por vinte e um trabalhos, com estudos sobre a história do trabalho e da evasão escolar, povos originários, patrimônio arquitetônico e religioso, memória lassalista, educação ambiental, impactos de desastres naturais sobre o patrimônio, cultura de paz, valorização de territórios periféricos, expressões da cultura geek, histórias de vida e relações entre design, cultura e memória.

A diversidade temática e metodológica dos trabalhos apresentados nos diferentes eventos científicos reafirma o compromisso da Universidade La Salle com a produção de conhecimento crítico, interdisciplinar e comprometido com os desafios sociais, culturais e éticos da atualidade.

Boa leitura!
Moana Meinhardt



Sumário

Consórcio Doutoral – Direito

O protocolo de enfrentamento aos homicídios do departamento estadual de homicídios e proteção à pessoa da polícia civil do rio grande do sul, conforme a teoria da dissuasão focada: uma experiência na cidade de Porto Alegre 14

Mario Francisco Pereira Vargas de Souza

Fragmentação do direito, sistemas de inteligência artificial generativa de texto e danos causados aos usuários 27

Rubem Bilhalva Konig

A influência da inteligência artificial no direito do trabalho: desafios sociojurídicos e impactos na era da globalização 35

Nelson Sanchez Rosa

Novo crime de violência política contra a mulher: o impacto da alteração legislativa sob a perspectiva da violência de gênero e os reflexos na efetivação dos direitos políticos das vítimas 48

Gabriel Silva Borges

Consórcio Doutoral - Educação

Pretuguês é brasileiro, é língua de preto (no branco), sem pedir licença..... 61

Claudete dos Santos da Silva e Sônia de Souza

A recontextualização dos conhecimentos na educação de jovens e adultos: outras leituras de mundo para o diálogo e a emancipação..... 73

Érica Cecília Noronha Da Boit e Luciana Backes

Contribuições do escape book para a aprendizagem de estudantes dos anos finais do ensino fundamental em português como língua materna 88

Cristiane Gomes e Elaine Conte

Consórcio Doutoral - Memória Social e Bens Culturais

Memória e religiosidades afro-gaúchas: perspectivas sobre as modalidades de culto emergentes nos terreiros da região metropolitana de Porto Alegre – RS 102

Marcelo Luis Henriques Silveira e Gilberto Ferreira da Silva

O reconhecimento das juventudes com deficiência intelectual no contexto sócio esportivo e o campo da memória social 115

Ana Paula Malanovicz e Maria de Lourdes Borges

Permanência do estudante de graduação promovida por meio da cultura e memória institucional 127

Juliana Bombardelli e Rute Henrique da Silva Ferreira

Aplicando conceitos de cidades inteligentes no contexto de mobilidade urbana no Município de Sapucaia do Sul-RS..... 141

Adriano Rostirolla e Patrícia Kayser Vargas Mangan

Pontes culturais: transformando desafios da linguagem em oportunidades educacionais para imigrantes 155

Carla Dias da Silveira e Patrícia Kayser Vargas Mangan

Memória organizacional e projeto político pedagógico em uma Escola Municipal de Esteio/RS 164

Monique Valgas Ferreira e Lúcia Regina Lucas da Rosa

O reconhecimento dos imigrantes atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas: os saberes do trabalho e atuação nas corporações onde estão trabalhando 176

Priscila Kieling Pontin e Moisés Waismann

Sustentabilidade financeira: o exemplo dos imigrantes atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas 198

Moisés Waismann e Jorge Marcelo Wohlgemuth

Os estudos de memória e acervos atrelados à temática de cultura organizacional e patrimônio industrial..... 212

Priscila Kieling Pontin e Moisés Waismann

Fórum de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Direito

Propagação de discriminação em decisões por ia's generativas..... 223

Ricardo Alan Wias e Gabriel Camargo

Aporofobia territorial: a discriminação através da legislação urbanística..... 231

Lucas Manito Käfer

Justiça restaurativa e pluralismo jurídico 245

Agna Valim Cardoso e Daniela Guimarães Vilela

Fórum de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Educação

A docência na educação infantil e a formação continuada de professores (as): o que apontam as recentes pesquisas..... 263

Maria de Nazaré da Silva Moura e Moana Meinhardt

A centralidade do brincar na educação infantil: um estudos dos marcos legais e teorias..... 280

Ana Carolina Casulo da Silva e Moana Meinhardt

Contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do ensino fundamental..... 294

Silmara Coelho e Hildegard Susana Jung

Cultura escolar e ludicidade: um outro olhar para as experiências educativas 310

Amanda Ottmann Boff e Elaine Conte

O brincar em situação de abrigamento durante eventos climáticos extremos 324

Juliana Aparecida Bohn, Juliana Vargas Silva, Tailine Raiana Fillmann e Rosemari Lorenz Martins

Explorando percursos inclusivos: uma reflexão interdisciplinar entre história da educação, pedagogia e a inclusão de estudantes com deficiência..... 335

Iohanna Deckmann e Dirléia Fanfa Sarmento

Desafios e possibilidades na implementação da lei 14.254/21 em Sapucaia do Sul/RS..... 350

Jucielma Lima Dias e Roberto Carlos Ramos

Contribuições e desafios para a aprendizagem profissional de jovens com deficiência intelectual no mundo do trabalho na fundação o pão dos pobres de santo antônio 358

Marília de Moura Silva e Ingridi Vargas Bortolaso

“Os anjos de cara suja”: representações de infâncias nas margens da cidade 369

Paula Klauck e Carin Klein

Docência e inclusão na perspectiva da decolonialidade: um relato de experiência..... 384

Bianca Rocha Gutteres, Francisco Jardel Paim Freitas e Cleber Gibbon Ratto

Uma reflexão sobre a abordagem das culturas indígenas no currículo escolar não indígena 400

Rosana Patricia Mattos da Silva Cardoso, Caroline Deprá Vivian, Gilberto Ferreira da Silva e Cledes Antonio Casagrande

Os contributos da autoavaliação institucional, realizada pela comissão própria de avaliação – CPA, para a melhoria da qualidade educacional, em uma IES privada..... 414

Jardelino Menegat e Carla Janaína Teixeira

Supervisão escolar e gestão do acompanhamento docente: o papel do gestor escolar na prática de feedback, tendo em vista a formação do professor reflexivo, na perspectiva de uma escola aprendente..... 428

Rosane Martins de Almeida

Sofrimento psíquico e síndrome de *burnout* no espaço escolar 437

Marcos Rogério dos Santos Souza, José Lucas Marques Duarte, Júlia Maria Marques Duarte e Jucielma Lima Dias

Gestão escolar com foco em resultados: uma revisão de literatura 452

Eduardo Ferreira e Dirléia Fanfa Sarmento

Os desafios da gestão pedagógica na formação continuada no contexto da educação básica..... 465

Ingrid Nára Courtois e Roberto Carlos Ramos

Qualidade da educação exigida para a gestão escolar: que qualidade? 479

Milla dos Santos Pegorim Abreu e Paulo Fossatti

Financiamento da educação básica pública no Brasil: perspectiva do novo FUNDEB..... 494

Luis Carlos Tavares Leandro

O papel da gestão no enfrentamento e acolhimento aos afetados pela enchente em Canoas RS 507

Sabrina L. F. Jacob e Roberto C. Ramos

Educador-pesquisador: um sujeito de sua própria pesquisa buscando soluções emergenciais em tempos de crise..... 520

Jenifer Pereira e Alexsandro Borba

Meta-revisão sobre as tecnologias de aprendizagem online no desenvolvimento das competências do Século XXI 530

Américo Domingos Matindingue e Jacint Duduka

Os impactos das revoluções educacionais na escola e na sociedade: dos jesuítas à inteligência artificial..... 552

Patrícia Rodrigues de Almeida, Júlia Maria Marques Duarte, Hildegard Susana Jung e Paulo Fossatti

Humanidades digitais: possíveis contribuições e desafios para a educação 565

Fernanda Cristina Brenner e Fabrício Pontin

Competências digitais na educação superior: preparando estudantes para o mercado de trabalho contemporâneo.....	574
<i>Idio Fridolino Altmann e Ingridi Vargas Bortolaso</i>	
Processos educativos sobre e para a guerra em mídias sociais digitais e a constituição das pedagogias ciberbéticas.....	588
<i>Guilherme Vendruscollo Werlang</i>	
Tendências em educação matemática presentes nas práticas educativas de professores do ensino médio em uma Escola Estadual de Anori - AM.....	599
<i>Lucas de Souza Ozier e Rute Henrique da Silva Ferreira</i>	
Programa ciência na escola para o ensino-aprendizagem emancipatório.....	613
<i>Carmen Maria Farias de Castro e Moana Meinhardt</i>	
Caminhos para a educação para o desenvolvimento sustentável: práticas e diretrizes.....	628
<i>Julia Capalunga Franco e Jardelino Menegat</i>	
As metodologias ativas enquanto facilitadoras da aprendizagem significativa: um estudo de caso na Rede La Salle.....	640
<i>Liliane Kolling e Hildegard Susana Jung</i>	
Rede PEA-UNESCO no RS: relações entre as temáticas dos projetos desenvolvidos entre os anos de 2016 a 2019 e a educação 2030 - Declaração de Incheon.....	652
<i>Sueli Schabbach Matos da Silva e Dirléia Fanfa Sarmiento</i>	
Programa Bilíngue <i>We Are La Salle</i>: desafios e contribuições do programa na educação bilíngue	666
<i>Angélica Hackenhaar Reichert e Cledes Antonio Casagrande</i>	
Capacidade de memória de trabalho e compreensão leitora: uma pesquisa experimental com estudantes do curso de letras inglês de universidades no RS	679
<i>Daniela Silveira Farias</i>	
Laudato si' enquanto novo paradigma educativo: reconfigurando a educação para o cuidado com a casa comum	692
<i>Henrique Daniel de Souza e Fabrício Pontin</i>	
Effectuation e cultura empreendedora na Universidade La Salle-Canoas	705
<i>Charlene Bitencourt Soster Luz e Paulo Fossatti</i>	
Empreendedorismo em tempos de crise: histórias de inovação e resiliência em um abrigo escolar durante uma tragédia climática	719
<i>Alexsandro Borba e Jenifer Pereira</i>	

Fórum de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Memória Social e Bens Culturais

Memórias do trabalho e do trabalhador: a produção de farinha de trigo no Município de Canoas.....	733
<i>Claudiâni Guimarães Vargas Gonçalves e Moisés Waismann</i>	
Memórias da evasão escolar no município de Esteio-RS: um estudo do caso das políticas de busca ativa	745
<i>Fabiane Fraga Monteiro e Rute Henrique da Silva Ferreira</i>	
Criar novas memórias dos povos originários através de um instalação	754
<i>Marilene Lenz Correa e Rute Henrique da Silva Ferreira</i>	
A memória lassalista através da trajetória artístico-religiosa do Irmão João Renato Koch	765
<i>Edilson do Valle Kayser e Patricia Kayser Vargas Mangan</i>	
Memória e legado de Henrique Justo: um estudo sobre sua trajetória, influência e contribuições	775
<i>Jéssica da Rocha Testa e Cleusa Maria Gomes Graebin</i>	
O desafio de ser lassalista diante do caos.....	788
<i>Cilene Bridi</i>	
Análise das coberturas dos prédios históricos do Campus centro da UFRGS: o aspecto arquitetônico e a sua relação com a memória	796
<i>Marcia de Oliveira Cudo e Rute Henrique da Silva Ferreira</i>	
Dante Alighieri na biblioteca pública do Estado do Rio Grande do Sul	807
<i>Bruno Silveira Pires e Lúcia Regina Lucas da Rosa</i>	
A educação ambiental em escolas locais da área de proteção ambiental do Ibirapuitã como ferramenta para conservação e restauração do bioma Pampa	816
<i>Duana Suelem Alves e Mauricio Pereira Almerão</i>	
O impacto dos eventos climáticos na preservação e proteção do patrimônio cultural: o exemplo de galópolis após as enchentes de 2024 no RS	826
<i>Moisés Waismann, Geovana Erlo, Jorge Marcelo Wohlgemuth e Rosana Sampaio Pinheiro</i>	
Memória e cultura de paz: o papel social da escola Municipal de Educação Básica Érico Veríssimo na construção de uma cultura de paz no contexto escolar	840
<i>Elaine Silveira Teixeira Ferreira e Leonel Pires Ohlweiler</i>	

Memória social e a contribuição da escola na preservação e valorização cultural num ambiente de periferia no Município de Esteio/RS	852
<i>Manoela Dias Gomes</i>	
Memória social de um universo cultural geek em sombrio	867
<i>Jessi Pereira da Rosa e Maria de Lourdes Borges</i>	
Memória, cultura e identidade na história de professores de dança afro-brasileira.....	881
<i>Paola Verdun e Lúcia Regina Lucas da Rosa</i>	
Design e memória social: uma leitura da capa de álbum musical a partir das subestruturas do imaginário de Durand.....	892
<i>Rafael Henrique Oliveira de Carvalho e Moisés Waismann</i>	
Cronograma do Evento	908

CONSÓRCIO DOUTORAL
DIREITO



SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



O PROTOCOLO DE ENFRENTAMENTO AOS HOMICÍDIOS DO DEPARTAMENTO ESTADUAL DE HOMICÍDIOS E PROTEÇÃO À PESSOA DA POLÍCIA CIVIL DO RIO GRANDE DO SUL, CONFORME A TEORIA DA DISSUAÇÃO FOCADA: UMA EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE PORTO ALEGRE

Mario Francisco Pereira Vargas de Souza¹

Resumo

Este artigo tem por tema central o estudo do fenômeno do homicídio a partir de duas dimensões: conceitual e estatística. O objetivo é apresentar, a partir da reflexão teórica e da análise empírica, um protocolo de enfrentamento desse crime, exequível no âmbito do Departamento Estadual de Homicídios e Proteção à Pessoa da Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul. O documento, concebido como produto de projeto de pesquisa que adota a metodologia bibliográfica e empírica, propõe uma formatação de atuação no que tange ao enfrentamento dos crimes de homicídio no Rio Grande do Sul, aqui representado pelas três polícias estaduais atuantes: Polícia Civil, Brigada Militar e Polícia Penal. Para tanto, a reflexão tem por fundamentação teórica a abordagem criminológica originada na Teoria da Dissuasão Focada de David Kennedy.

Palavras-chave: crime organizado; dissuasão focada; homicídios; protocolo.

¹ Mario Francisco Pereira Vargas de Souza: Doutorando em Direito e Sociedade pela UNILASALLE/RS (2024). Mestre em Direito e Sociedade no Programa de Pós-Graduação em Direito e Sociedade da UNILASALLE/RS (2019). Especialista em Segurança Pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2012), especialista em Direito Público (2009) e em Direito Processual (2008). Graduado em Ciências Jurídicas - Direito, pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (2006). Pesquisa nas áreas de Política sobre Drogas, Sociologia Jurídica, Criminologia, Direito Penal e Garantismo Penal. Integrante do Grupo de Pesquisa Criminalização, Direito e Sociedade, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Renata Almeida da Costa, vinculado à UNILASALLE/RS. Atualmente é professor na Academia de Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul (ACADEPOL), nas disciplinas de Investigação Criminal e Direito Penal; é professor coordenador da disciplina de Investigação Criminal e é professor da Especialização em Gestão da Investigação Criminal da ACADEPOL/RS na disciplina de Crime Organizado e Narcotráfico. Delegado de Polícia do Estado do Rio Grande do Sul, Diretor do Departamento Estadual de Homicídios e Proteção à Pessoa – DHPP - Polícia Civil/RS. E-mail: mariofsouza@yahoo.com.br. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4284487731340724>.





1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar ao universo acadêmico uma visão panorâmica do Protocolo das Sete Medidas de Enfrentamento aos Homicídios na cidade de Porto Alegre. Esse protocolo, idealizado dentro de um projeto de pesquisa de doutorado em andamento para o Departamento Estadual de Homicídios e Proteção à Pessoa da Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul, foi criado pelo diretor geral do departamento, autor deste artigo e doutorando em Direito. Trata-se de um conjunto de medidas de segurança pública que são executadas pela equipe do Departamento Estadual de Homicídios e Proteção à Pessoa, de forma integrada com as outras forças de segurança estaduais, Brigada Militar e Polícia Penal. O protocolo no enfrentamento aos homicídios dolosos consumados foi proposto estando ancorado teoricamente na Teoria da Dissuasão Focada (Kennedy, 2016). Essas medidas impõem diretrizes na identificação e focalização dos principais grupos de crime organizado, que são responsáveis pelo maior número de assassinatos no corpo social.

A presente exposição do Protocolo das Sete Medidas de Enfrentamento aos Homicídios ocorre dentro de uma breve contextualização de crime de homicídio, responsabilidade do crime organizado, facção criminosa e atuação do Estado na segurança pública.

Pela complexidade dos assuntos interligados no presente ensaio, não se almeja uma abordagem de maneira a esgotar tais temáticas. Busca-se montar o cenário, teórico e empírico mínimo necessário, para uma curta apresentação do Protocolo das Sete Medidas de Enfrentamento aos Homicídios. Dessa maneira, espera-se demarcar na academia uma proposta de estudo, ligando teoria e prática na atualidade no combate aos homicídios dolosos consumados, tendo como base de análise empírica a cidade de Porto Alegre, capital do Estado no Sul do Brasil.

Com relação à metodologia utilizada no trabalho investigativo, foram aplicadas revisão bibliográfica, pesquisa normativa da temática em pauta e a pesquisa





empírica de dados sobre os crimes de homicídio no ano de 2023 e 2024, em Porto Alegre.

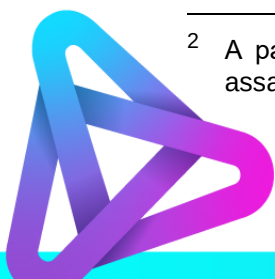
2 CRIME DE HOMICÍDIO

O homicídio² é o delito marcador, sintomático do nível de civilidade de uma comunidade. O assunto, no entanto, reveste-se de profunda complexidade, tendo em vista as várias possibilidades de abordagem e a representatividade desse crime em sociedade. O homicídio foi eleito, no que se refere à violência, como o delito primordial a ser pesquisado para um diagnóstico nessa área dentro de países, estados ou cidades. Nesse sentido, é necessário destacar uma perspectiva que demonstra que, “ao longo desses 50 anos, o Brasil vive uma terrível epidemia de violência urbana, que já consumiu a vida de mais de 1,5 milhão de pessoas, em sua grande maioria jovens, que não tiveram a chance de construir sua vida.” (Kopittke, 2023, p. 29). Sendo assim, o enfrentamento ao homicídio está entre as prioridades de qualquer sociedade que almeje ser ou se manter civilizada, dentro de um processo de convívio social. Portanto, o homicídio é o crime decisivo de uma sociedade.

Assim, pode-se entender que o acontecimento desse fato delituoso expõe a falência da última regra de convívio dentro de uma coletividade. O assassinato violenta a lei social (e penal) mais dura e rígida de um povo, pois, quando ocorre o homicídio, significa que uma pessoa (ou grupo de pessoas) criminosamente elimina em definitivo um outro indivíduo daquela comunidade. Com isso, pode-se considerar que o homicídio é a forma mais gravosa de violência exercida contra uma pessoa.

É um acontecimento que existe desde o início da configuração de qualquer convivência coletiva entre os indivíduos. Concerne em um fenômeno que caminha com o desenvolvimento da própria ideia de comunidade. Inclusive, surge até mesmo antes desse ideário de “sociedade”, pois, “o homicídio é da época pré-histórica.”

² A palavra “homicídio” terá como sinônimos no presente texto as palavras e expressões como assassinato, crime capital, morte violenta e pena capital.





(Itagiba, 1945, p. 23). Nesse período, pode-se mencionar que “o homem primitivo não possuía a mínima noção de respeito à vida de seu semelhante.” (Itagiba, 1945, p. 23). As mortes ocorriam pelo mais forte, pela disputa desesperada pela comida, pelo local para dormir e assim por diante, ou seja, “matar era natural.” (Itagiba, 1945, p. 23). Numa constante luta pela sobrevivência, “assassinava-se com a semcerimônia do camponês que mata um réptil venenoso.” (Itagiba, 1945, p. 23).

A definição de homicídio, mais crua, é o ato de uma pessoa matar outra. Isso pode ser intencionalmente ou não. O crime de homicídio, chamado de assassinato, é o homicídio intencional, com a presença da intenção de cometer o ato, do dolo. É possível trazer uma definição no seguinte sentido: “o homicídio é a morte de uma pessoa causada por outra direta ou indiretamente, por ação ou omissão, dolosa ou culposamente.” (Itagiba, 1945, p. 48).

Nessa conjuntura, o homicídio pode ser considerado o tipo legal fundamental dos crimes contra a vida, o verdadeiro delito primordial em tratando-se de vida (Dias, 1999). Desta forma, o homicídio “é o padrão da delinquência violenta ou sanguinária, que representa como que uma reversão atávica às eras primevas, em que a luta pela vida, presumivelmente, se operava com o uso normal dos meios brutais e animais.” (Hungria, 1979, p. 25). Um ato de morte violenta “é a mais chocante violação do senso moral médio da humanidade civilizada.” (Hungria, 1979, p. 25).

Destaca-se ainda que a Organização das Nações Unidas, por meio da Organização Mundial da Saúde, elege o delito de homicídio como a principal chave de entendimento da criminalidade em uma sociedade. De acordo com a ONU, o homicídio fica estabelecido como o critério principal medidor do nível de violência em um país. Conforme a Organização Mundial da Saúde,³ a taxa tolerável de crime de homicídio é de dez homicídios para cada cem mil habitantes, ou seja, o limite de dez homicídios para cada cem mil pessoas em uma comunidade. Sendo uma localidade,

³ De acordo com referência da Organização Mundial da Saúde (OMS) - Organização das Nações Unidas (ONU) – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no Relatório Regional de Desenvolvimento Humano 2013 – 2014. Segurança Cidadã com rosto humano: Diagnóstico e Propostas para a América Latina de 2013.





com taxa acima desse limite suportável, considerada uma “zona epidêmica” de violência pela OMS.⁴

Nesse contexto, ressalta-se que nos estudos da ciência jurídica em si, o homicídio sempre exerce posição de evidência e de esforço para seu diagnóstico e avaliação de como e em que medida os regramentos e teorias podem se aplicar nessa questão. Desse modo, por isso “o *crimen homicidii* constitui um tema preponderante da ciência jurídico-penal.” (Hungria, 1979, p. 27). Por conseguinte, das várias figuras e fenômenos que são classificados como crime, “o homicídio é o tipo central dos crimes contra a vida e é o ponto culminante na orografia dos crimes.” (Hungria, 1979, p. 25). Por isso, Néelson Hungria define o homicídio como o problema central e preponderante da criminalidade. (Hungria, 1979). Por fim, pode-se dizer que o delito de homicídio “é o crime por excelência.” (Hungria, 1979, p. 25).

3 UMA VISÃO PANORÂMICA DOS HOMICÍDIOS EM PORTO ALEGRE

As mortes violentas, aqui entendidas como homicídios dolosos consumados em Porto Alegre, são, em sua maioria, advindas de um contexto do crime organizado (Souza, 2023). Em pesquisa realizada por este autor, no ano de 2023 – tendo como resultado a publicação de artigo no Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito, em Buenos Aires, na Argentina – ficou demonstrado empiricamente pela primeira vez, no âmbito do Departamento Estadual de Homicídios e Proteção à Pessoa da Polícia Civil do Rio Grande do Sul, que a maior parte dos crimes de homicídio dolosos consumados em Porto Alegre são cometidos pelo crime organizado ou seja, de responsabilidade de membros das facções. Quase na totalidade das situações, os autores ou o autor do crime e a vítima ou as vítimas estão ligadas umbilicalmente à facção criminosa. Nos casos avaliados, essas

⁴ Conforme referência da Organização Mundial da Saúde - Organização das Nações Unidas (ONU) – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). no Relatório Regional de Desenvolvimento Humano 2013 – 2014. Segurança Cidadã com rosto humano: Diagnóstico e Propostas para a América Latina de 2013.





mortes quase sempre ocorreram entre facções contrárias, num contexto de rivalidade.

A pesquisa empírica sobre os homicídios realizada no primeiro semestre de 2023 em Porto Alegre (Souza, 2023) não teve a pretensão e nem a possibilidade de realizar o esgotamento sobre essa conjuntura criminal. Os dados avaliados, por meio de ocorrências policiais, foram dos assassinatos ocorridos na capital do estado do Rio Grande do Sul, pois, trata-se da cidade considerada, atualmente, com nível mais alto⁵ de homicídios do que a maior parte dos municípios gaúchos. Além disso, trata-se de uma localidade com a presença consolidada das lideranças das principais organizações criminosas do Estado, bem como um dos maiores mercados de drogas ilícitas do Sul do Brasil.⁶

Fundamental destacar que o contexto dessa investigação realizada se deu dentro de uma agência de controle, no caso específico na Polícia Civil do Rio Grande do Sul, mais precisamente o Departamento Estadual de Homicídios e Proteção à Pessoa (Souza, 2023). O esforço científico realizado na pesquisa foi constante, porém, como alerta Salo de Carvalho: “por incrível que pareça, em pleno século XXI, a crítica ainda deve retornar aos seus primórdios para alertar que não há

⁵ Nível mais alto em números absolutos, pois outras cidades apresentam uma taxa maior do número de homicídios para 100 mil habitantes, conforme os dados oficiais da Secretária da Segurança Pública do estado do Rio Grande do Sul. Todavia, como Porto Alegre é a cidade com o maior número de homicídios em números absolutos do estado, representando, assim, o município com o maior volume de crimes de homicídios, optou-se por analisar-se os dados da capital do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-criminais>. Acesso em: 12 jun. 2024.

⁶ Referências para Porto Alegre ser um dos maiores mercados de drogas ilícitas do Sul do Brasil, dados versam sobre apreensões de drogas; consumo de drogas em algumas faixas etárias e prisões por tráfico em Porto Alegre em comparação as outras 496 (quatrocentas e noventa e seis) cidades do estado do Rio Grande do Sul. Pesquisa Nacional de Saúde Escolar, 2019 publicada em 2021 do IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Apreensões de drogas ilícitas no Brasil, conforme Polícia Federal. Disponível em: https://www.gov.br/pf/pt-br/aceso-a-informacao/estatisticas/diretoria-de-investigacao-e-combate-ao-crime-organizado-dicor/drogas_apreendidas_por_uf.pdf/view. Apreensões de drogas ilícitas no Rio Grande do Sul pela Polícia Rodoviária Federal em 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/prf/pt-br/noticias/estaduais/rio-grande-do-sul/anteriores/recordes-historico-de-apreensoes-de-drogas-marca-o-balanco-2021-da-prf-rs>. Indicadores criminais de quantidade de autuações por tráfico de drogas no Rio Grande do Sul, por municípios, sendo Porto Alegre a cidade com a maior quantidade de autuações por esse delito. <https://ssp.rs.gov.br/indicadores-criminais>. Acesso em: 12 jun. 2024.





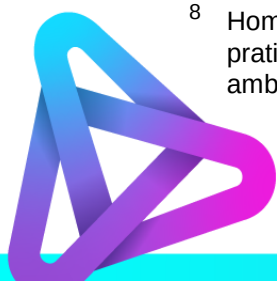
objetividade na ciência e que o pesquisador nunca será neutro.” (Carvalho, 2022, p. 21). Contudo, é claro, que isso não quer dizer que não houve comprometimento com a lisura e sinceridade intelectual na utilização da teoria (no caso majoritariamente a teoria da dissuasão focada e também a criminologia crítica) e na investigação empírica (para a execução da pesquisa prática sobre Porto Alegre).

O caminho de construção da identidade dos grupos criminosos e a sua união e formação do caráter faccional possui estruturas e objetivos estabelecidos. Cipriani (2021), por sua vez, relata e analisa a passagem daquilo que toma por “grupos prisionais” – que, predominantes até o início dos anos 2000, tinham por objetivo central a gestão das dinâmicas sociais e de poder dentro do cárcere – para o que chama de “facções criminais”, já articuladas por meio da relação indissociável entre as relações e mercados prisionais e aqueles situados em periferias urbanas. Assim, temos que facções são estruturas criminosas, atuantes de forma sistematizada, com emprego de hierarquia e funções estabelecidas. Isto posto, as facções podem ser satisfatoriamente entendidas como uma instituição criminosa organizada, com atividades delituosas diversificadas, com método empresarial de negócios ilícitos, acentuada busca de lucro em suas ações, divisão de tarefas, hierarquia dos seus componentes, forte e permanente inteiração com o sistema penitenciário, códigos de conduta e protocolos de ação, sendo uma unidade social (Costa, 2004, p. 52),

Na pesquisa produzida em Porto Alegre no primeiro semestre de 2023 (Souza, 2023), buscou-se a verificação do diagnóstico das autorias dos assassinatos. O objetivo deste estudo realizado é a análise do delito, para concluir se eram de responsabilidade do crime organizado⁷ ou eram crimes passionais⁸ (intersubjetivos). Apurou-se que no período de seis meses ocorreram cento e trinta e quatro assassinatos. Faz-se necessário esclarecer, que diversos critérios objetivos foram

⁷ Homicídios de responsabilidade do crime organizado, no presente artigo, são aqueles crimes de homicídios causados por criminosos dentro do contexto e motivação das ações das facções na em Porto Alegre.

⁸ Homicídios passionais ou intersubjetivos são entendidos no atual artigo, como os crimes praticados em cenários com ausência de atitudes de crime organizado. São os homicídios em ambiente familiar, de amizade ou inimizade e assim por diante.





utilizados no exame das ocorrências policiais de crimes de homicídios. Além da análise por meio de leitura analítica de boletins de ocorrências, foram avaliados relatórios preliminares de investigação⁹ e oitivas de testemunhas¹⁰ (Souza, 2023).

A pesquisa apontou que desses cento e trinta e quatro homicídios registrados em toda a cidade de Porto Alegre cento e sete estavam sendo investigados como crimes ordenados pelas facções criminosas. Isso representa 79,85% dos crimes de homicídio dolosos por ordem do crime organizado. Dessa forma, fica clara a influência das ações do crime organizado no número de mortes consumadas na Capital. Assim, tem-se uma realidade de que a maior parte das autorias e vítimas dos homicídios são advindas do crime organizado. Nesse cenário, em Porto Alegre, assim como ocorre em outras capitais brasileiras, a maior parte das mortes violentas está diretamente ou indiretamente relacionada às ações de grupos criminosos (Feltran et al., 2022).

Temos, portanto, em Porto Alegre um cenário de 79,85% (Souza, 2023) das mortes violentas¹¹ atribuídas às facções do crime organizado. Diante disso, pode-se concluir, que, atualmente, a grande maioria dos homicídios causados na capital gaúcha tem como causa as atitudes criminosas das facções.

4 PROTOCOLO DAS SETE MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO AOS HOMICÍDIOS

Nesse cenário, onde fica constatado que a maior parte dos homicídios em Porto Alegre são causados pelo crime organizado, analisando o contexto de forma crítica, construiu-se um protocolo de combate aos homicídios, lastreado na teoria criminológica de David Kennedy, a teoria da dissuasão focada (Kennedy, 2016). Nessa teoria, de forma sucinta, e em apertadíssima síntese, pode-se assinalar que

⁹ Relatório de investigação preliminar, são relatórios realizados por uma equipe especializada de policiais civis que atendem ao local de crime e fazem o primeiro levantamento de dados e informações, as primeiras diligências.

¹⁰ São relatos quando existem no primeiro momento do crime de homicídio a possibilidade de testemunhas existentes serem imediatamente oitivas na Delegacia de Polícia.

¹¹ Mortes violentas entendidas como homicídios dolosos consumados.





se parte do entendimento de que a maior parcela dos crimes é praticada por um pequeno grupo de criminosos, e que, portanto, o foco do Estado deve ser nesse grupamento (Kennedy, 2016).

Obviamente, uma teoria deve ser aplicada criticamente e de forma próxima da realidade que existe para a sua utilização, pois as realidades de diferentes localidades compreendem e alteram o quadro para o uso de uma teorização. Por isso, a aplicação da dissuasão focada na construção do Protocolo das Sete Medidas de Enfrentamento aos Homicídios foi alicerçada no cenário específico de Porto Alegre, buscando-se a maior adaptação à realidade da capital do Rio Grande do Sul.

O Protocolo das Sete Medidas de Enfrentamento aos Homicídios é um conjunto de ferramentas, já conhecidas da segurança pública, mas concatenadas de forma diferenciada e com um evento criminoso específico e único, que desencadeia o processo de funcionamento do referido protocolo, que é o acontecimento de um crime de homicídio. É um rito utilizado e existente para atingir especialmente o crime organizado, a cada homicídio causado direta ou indiretamente pelas facções, sobretudo pelas suas lideranças, criminosos com detém grau de comando no interior das organizações. O protocolo foi implementado no início do ano de 2023 no Departamento Estadual de Homicídios e Proteção à Pessoa, em conjunto com as demais forças de segurança: Brigada Militar e Polícia Penal.

O acionamento do protocolo se dá a cada assassinato que ocorre na cidade. Assim, pode-se sintetizar que a cada homicídio o protocolo é colocado em ação automaticamente pelo Departamento Estadual de Homicídios e Proteção à Pessoa – DHPP da Polícia Civil, pelo Comando de Policiamento da Capital – CPC da Brigada Militar e pela Polícia Penal atuante em Porto Alegre. A partir disso, as medidas são implementadas, conforme a avaliação das instituições envolvidas e sempre de forma integrada.

As medidas são aplicadas uma a uma, conforme os fatos delituosos se desenvolvem, de forma escalonada. A seguir temos as medidas citadas de forma sucinta, com uma sumária explicação em que consiste cada uma das situações que podem ocorrer dentro do protocolo.





1ª) Operações policiais de saturação de área: consistem em ocupar territorialmente as áreas vinculadas, sob influência das facções criminosas que têm atuado de forma mais violenta, ordenando homicídios.

2ª) Realização de ações pontuais contra o crime organizado em suas áreas de ingerência: são a realização de investigações (Polícia Civil) com apoio de setores de inteligência das outras polícias (Brigada Militar e Polícia Penal), visando a obtenção no Poder Judiciário e Ministério Público de ordens judiciais de prisão e de busca e apreensão, para executar nas localidades das facções envolvidas com as mortes violentas.

3ª) Responsabilização das respectivas lideranças criminosas: objetivar, constantemente, o indiciamento (Polícia Civil) e responsabilização dos principais comandos do crime organizado que estejam ordenando execuções de homicídios.

4ª) Revistas no sistema prisional: solicitação de realização de revistas (Polícia Penal) em presídios onde existam chefias do crime organizado recolhidas;

5ª) Realização de operações especiais e operações de lavagem de dinheiro: são ações complexas e de profundidade, que demandam mais tempo (meses ou até mesmo anos) de investigação pela Polícia Civil, visando causar prejuízo operacional e financeiro as facções envolvidas em homicídios.

6ª) Transferências estaduais de presos recolhidos no sistema prisional: podem ocorrer as transferências para outras casas prisionais de lideranças do crime organizado, que insistam após as providências anteriores, em determinar ou apoiar mortes em suas áreas de influência. Sempre com a realização de entrevistas técnicas e notificação (Kennedy, 2016), concretizada em conjunto pelas três forças de segurança. Importante reforçar que o critério para a transferência sempre será objetivo: “morte”, ou seja, homicídio doloso consumado, que tenha ocorrido na área de influência da liderança ou a seu comando em outra região;

7ª) Transferências federais de presos recolhidos no sistema prisional: podem acontecer transferências para outras casas prisionais de indivíduos líderes do crime organizado presos, que insistam após os comandos anteriores, em determinar ou apoiar mortes.





Essas são, sinteticamente, as ações previstas dentro do Protocolo das Sete Medidas de Enfrentamento aos Homicídios.

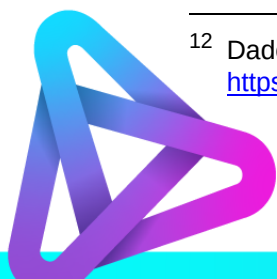
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado, enfatiza-se que a intenção deste artigo é colaborar para a segurança pública, dentro de uma ideia de política criminal diferenciada, com intuito de realizar um enfrentamento especial dos homicídios. Busca-se auxiliar no enfrentamento ao cerne do problema, demonstrando como se dá a aplicação das diretrizes mínimas da dissuasão focada. Foram elencadas nesse protocolo sete medidas, todas com a intenção de contribuir, dentro da dinâmica da criminalidade, num arcabouço teórico aliado à prática, para a obtenção dos resultados possíveis de diminuição dos níveis de homicídios.

Uma primeira avaliação do resultado pode ser avalizada pelos dados da Secretária de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul,¹² que apontam uma tendência de queda no número de homicídios após a implementação do Protocolo das Sete Medidas de Enfrentamento aos Homicídios em Porto Alegre. A rápida análise que foi apresentada se baseia nas estatísticas oficiais e disponíveis dos crimes de homicídios dolosos consumados no município de Porto Alegre. Os dados mostram nos primeiros cinco meses de 2022 o resultado de cento e dezessete homicídios; e no ano de 2023 de cento e dezesseis assassinatos, enquanto em 2024 ocorreu uma forte queda com um total de sessenta e nove homicídios. Ficando assim demonstrada uma diminuição acentuada nos homicídios em 2024, e uma outra queda também em 2023.

Obviamente, há fatores múltiplos e complexos na variação dos registros de um delito, seja em elevação ou queda, ainda mais o crime de homicídio. Todavia, é possível verificar uma tendência de queda em Porto Alegre, que, ao menos em

¹² Dados de crimes de homicídios de Porto Alegre. Disponível em: <https://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-criminais>. Acesso em: 12 jun. 2024.





parte, pode-se afirmar que sofre influência da aplicação da teoria da dissuasão, focada por meio do Protocolo das Sete Medidas.

Portanto, num contexto da cidade de Porto Alegre, uma capital, considerada ainda com números elevados de crimes de homicídios dolosos consumados, onde verifica-se uma grande preponderância dos assassinatos causados pelo crime organizado, por meio da atuação das facções criminosas, principalmente nas suas disputas fomentadas por aumento ou diminuição de suas áreas de influência no universo criminal, o Protocolo das Sete Medidas demonstra-se, até o momento, um mecanismo, alicerçado na teoria da dissuasão focada, com efeitos positivos no enfrentamento aos crimes de homicídios. Deve-se acompanhar os resultados por mais tempo, a fim de construir uma avaliação cada vez mais consolidada desse contexto criminológico.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Salo de. **A Política Criminal de Drogas no Brasil: estudo criminológico e dogmático da Lei 11.343/06**. 6. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2013.

CARVALHO, Salo de. **Curso de Criminologia Crítica Brasileira: dimensões epistemológicas, metodológicas e políticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2022.

CIPRIANI, Marcelli. **Os coletivos criminais em Porto Alegre entre a “paz” na prisão e a guerra nas ruas**. São Paulo: Huitec, 2021.

COSTA, Renata Almeida da. **A sociedade complexa e o crime organizado: a contemporaneidade e o risco nas organizações criminosas**. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2004.

DIAS, Camila Nunes. **Da pulverização ao monopólio da violência: expansão e consolidação do Primeiro Comando da Capital (PCC) no sistema carcerário paulista**. Doutorado em Sociologia, Universidade de São Paulo, 2011.

DIAS, Jorge Figueiredo et al. **Comentário Conimbricense do Código Penal: Parte Especial, tomo I, artigos 131º a 201º**. Coimbra Editora, 1999, Coimbra.

FELTRAN, Gabriel de Santis. **Irmãos: uma história do PCC**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.





FELTRAN, Gabriel de Santis et. al. Variações de homicídios no Brasil: uma explicação centrada nos conflitos faccionais. Dilemas. **Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 15, n. spe4, p. 311–348, 2022.

HUNGRIA, Néelson; FRAGOSO, Cláudio Heleno. **Comentários ao Código Penal: Volume V**, arts. 121 a 136. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1979.

ITAGIBA, Ivair Nogueira. **Do Homicídio**. Rio de Janeiro: Revista Forense, 1945.

KENNEDY, DAVID M. **Disuasión y Prevención del Delito Reconsiderando la Expectativa de Pena**. Tradución de Luciana Morón. Marcial Pons. Buenos Aires. 2016.

KOPITTKKE, Alberto. **Manual de segurança pública baseada em evidências: o que funciona e o que não funciona na prevenção da violência**. Conhecer. Passo Fundo RS. 2023.

MORAIS, Paulo Heber de. et. al. **Prática, Processo e Jurisprudência**. Volume 21. Homicídio. 3. ed. Curitiba: Juruá, 1978.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Relatório Regional de Desenvolvimento Humano 2013 – 2014. Segurança Cidadã com rosto humano: Diagnóstico e Propostas para a América Latina**. 2013. Acesso em 7 de março 2024. Disponível em:
https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/latinamerica/Resumen-IDH-portugues_completo_.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

RODRIGUES, FDJ; FELTRAN, G.; ZAMBON, G. Apresentação: expansão das facções, mutação dos mercados ilegais. **Dossiê Conexões Marginais**. Novos estudos CEBRAP, v. 42, n. 1, p. 11-18, 2023.

SOUZA, Mario Francisco Pereira Vargas de. **Análise da Responsabilização Criminal das Facções Criminosas que atuam na Cidade de Porto Alegre nos Crimes de Homicídios, no Primeiro Semestre de 2023, sob a Perspectiva da Criminologia Crítica**. Direito Penal, Processo Penal e Criminologia I. In: organização CONPEDI Buenos Aires. Coordenadores: Gabriel Antinolfi Divan. 2023.

SSP/RS - Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul. **Indicadores Criminais**. Disponível em: <https://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-criminais>. Acesso em: 12 jun. 2024.





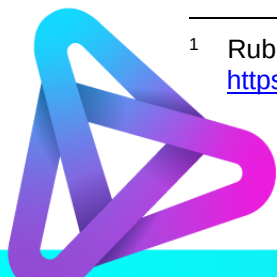
FRAGMENTAÇÃO DO DIREITO, SISTEMAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA DE TEXTO E DANOS CAUSADOS AOS USUÁRIOS

Rubem Bilhalva König¹

Resumo

O avanço das novas tecnologias, especialmente da inteligência artificial (IA), tem transformado profundamente a forma como vivemos, comunicamos e interagimos. Nesse contexto, este projeto de pesquisa se dedica a explorar os conceitos e os possíveis danos associados ao uso dessas tecnologias, com um olhar atento sobre os sistemas de linguagem natural, como o ChatGPT. A pesquisa busca entender não apenas como essas ferramentas evoluem, mas também as implicações jurídicas e sociais que surgem com seu uso, ressaltando a importância de revisitar e atualizar os conceitos jurídicos que regem esse campo. O principal foco desta investigação é examinar a responsabilidade, a natureza e a extensão dos danos que podem ser causados pelas plataformas de IA ao fornecer informações incorretas, e como essa responsabilidade se distribui entre os desenvolvedores e os usuários. Os objetivos da pesquisa incluem analisar a trajetória dos sistemas de IA identificar os possíveis riscos para dados pessoais não protegidos e discutir a responsabilidade civil de todos os envolvidos. Além disso, a pesquisa busca investigar estratégias eficazes para prevenir e mitigar esses danos, como o aprimoramento da segurança e a adoção de boas práticas no desenvolvimento e uso da IA. A justificativa para este estudo é clara: acadêmica e socialmente, ele oferece uma contribuição significativa ao conhecimento científico, abordando uma lacuna existente na responsabilidade civil em relação à IA. A pesquisa também tem um impacto social importante, na medida em que visa proteger os direitos dos consumidores e garantir que as informações fornecidas pelos *chatbots* sejam confiáveis. Pessoalmente, o estudo busca entender as questões éticas envolvidas e os impactos potenciais da desinformação gerada por essas tecnologias. Para atingir seus objetivos, a pesquisa utilizará uma metodologia que combina revisão bibliográfica e análise jurisprudencial com uma investigação empírica, envolvendo a interação com *chatbots* para avaliar como essas plataformas respondem e se aprimoram com o tempo. Com uma abordagem interdisciplinar que engloba ética, direito, regulação e IA, o estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de tecnologias mais seguras e responsáveis. Em conclusão, este estudo é relevante e necessário para enfrentar os desafios e responsabilidades associados ao uso da IA. Ele visa não apenas ao avanço acadêmico, mas também ao bem-estar social, oferecendo possíveis soluções e respostas para as questões éticas e legais que emergem no uso de *chatbots* e outras tecnologias de IA.

¹ Rubem Bilhalva König, Doutorando em Direito pela Universidade La Salle. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2072-0489>, email: rubem_konig@hotmail.com.





Palavras-chave: responsabilidade civil; danos; usuários; inteligência artificial generativa de texto.

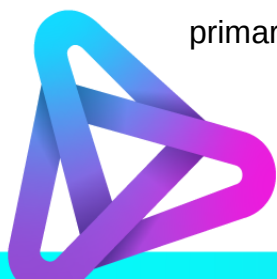
1 INTRODUÇÃO

A ascensão das novas tecnologias remodelou a vida humana. As plataformas digitais, redes sociais e tecnologias móveis, as formas como nos comunicamos, compartilhamos informações e interagimos uns com os outros alteraram na sua concepção, tendo a inteligência artificial como o cerne deste momento.

Nesse contexto, o presente projeto de pesquisa tem por objetivo enfrentar conceitos introdutórios da inteligência artificial generativa de texto e os danos resultantes pelo uso de tecnologias. Assim, o foco é analisar como essas ferramentas tecnológicas evoluem, bem como suas implicações jurídicas e sociais. Portanto, pela diversidade de riscos que surgem pelo uso é necessário que seja feita uma revisão da dogmática atinente ao tema, englobando desde questões jurídicas, novas tecnologias e seus reflexos na sociedade contemporânea.

Na primeira parte da pesquisa ocorrerá o enfrentamento da ascensão da inteligência artificial ao longo do tempo. Será apresentada uma abordagem histórica até a aparente dependência tecnológica das pessoas que refletem novos desafios éticos e legais que deverão ser enfrentados. O surgimento e uso dos sistemas de linguagem natural, como o *ChatGPT*, mostra o surpreendente e veloz desenvolvimento e alcance dos algoritmos, que se constituem cada vez mais sofisticados, o que requer alertar os seus usuários sobre as implicações das informações verdadeiras ou não, bem como dos reflexos que a disseminação de desinformação pode afetar a vida humana.

Após o desenvolvimento do panorama histórico da inteligência artificial, será processada a análise de como os algoritmos norteiam as plataformas de linguagem natural e seus impactos. Nesta parte se discorrerá sobre os benefícios que emergem do seu uso, bem como daquelas que possam causar danos. Aqui a discussão primará sobre como as informações disponibilizada pelos *chatbots* podem gerar





consequências negativas aos usuários e a terceiros em caso de uso ou compartilhamento de informações não verdadeiras. A abordagem ampliará um debate sobre responsabilidades éticas e legais que o tema merece.

Nesse contexto, se observa que o tema central da tese é analisar os danos porventura ocasionados pelas plataformas desenvolvedoras dos sistemas de inteligência artificial, seus usuários e implicações da dados pessoais não protegidos. Nessa parte, se busca identificar as fragilidades desses sistemas e como a falta de aplicação de processos que tenham por objetivo o aperfeiçoamento e segurança das informações podem levar a significativas consequências pessoais, jurídicas e sociais, em um mundo que se revela cada vez mais conectado.

Já o terceiro capítulo abordará a relação dos danos e o direito à informação verdadeira. A tese analisará o ordenamento jurídico sobre o tema da responsabilidade civil e como questões correlatas são enfrentadas pela doutrina. Ainda que não se tenha expressado na Constituição, o direito à informação pode ser considerado como um direito fundamental que precisa e deve ser tratado com a devida importância, de forma que não se banalize e não se deixe impune àqueles que não dão o tratamento, seriedade, confiabilidade e segurança que a informação correta deve representar. Por isso, o estudo dos eventuais danos causados implica responsabilidade dos desenvolvedores. Como meio de instruir a pesquisa ocorrerá um estudo empírico que servirá como alicerce para obtenção de resultados. Será realizada coleta e mapeamento de dados que permitirão uma análise mais assertiva da frequência e gravidade dos danos gerados pelo uso de *chatbots*, servindo de base e subsídio para nutrir considerações finais mais embasadas. A ideia é relacionar os resultados obtidos pela pesquisa empírica com a Constituição Federal, Lei vigente e marco regulatório da Inteligência artificial, fazendo não só uma análise legal, mas dos desafios futuros que a inteligência artificial imporá à complexidade vida humana.

A pesquisa busca lançar um debate jurídico e social, pautando reflexões atuais e necessárias para que tanto indivíduos quanto a sociedade tenham olhares para o





desenvolvimento responsável, seguro e ético das novas tecnologias, especialmente aquelas atreladas a sistemas de linguagem natural (*chatbots*).

2 REFERENCIAL TEÓRICO²

2.1 Ascensão e Evolução da Inteligência Artificial

A inteligência artificial apresenta uma ascensão compreendida a partir de uma perspectiva histórica. Com ela observa-se, além de uma evolução técnica, uma transformação social e cultural para inserção das novas tecnologias no dia a dia das pessoas. De acordo com a IA evoluiu de conceitos teóricos e experimentos acadêmicos para uma força motriz central no campo da tecnologia moderna, influenciando diversos setores da economia e da vida social (Russel; Norvig, 2016). Segundo Cassels a evolução tecnológica ainda contribuiu para que as pessoas se tornassem ainda mais dependentes às tecnologias digitais (Cassels, 1999). Assim, se observa desafios éticos e legais a serem apurados, uma vez que as tecnologias artificiais se tornam cada vez mais desenvolvidas, sofisticadas e capazes de influenciar pessoas em todos os ramos da vida social e profissional.

No que toca aos impactos sociais o Autor italiano Luciano Floridi exerce uma influência quando assenta que o uso massivo dos algoritmos transforma as estruturas e organizações sociais, mostrando a necessidade de análise de parâmetros ético que conduzam o uso de tecnologias (Floridi, 2014). É preciso mitigar os possíveis danos que os sistemas de IA proporcionam pelo seu mau uso ou pela sua subutilização. Segundo Floridi et al. (2018), o valor de uma abordagem ética às tecnologias de IA torna-se mais evidente.

Nessa seara trazer a debate o tema da responsabilidade civil associada ao uso de IA, especialmente no que tange à disseminação de informações incorretas ou prejudiciais, é o que pulsa nos debates atuais. Por isso, enfrentar os danos causados aos usuários pela disponibilização de informações ou dados não

² À época do envio deste resumo ainda não havia sido consolidado o referencial teórico da pesquisa.





verdadeiros deve ser objeto de debate mais aprofundado. Autores como a portuguesa Mafalda Mirada Barbosa, Nelson Rosenvald, José Faleiros Junior também são autores expoentes que tratam de temas ligados a responsabilidade civil e inteligência artificial.

2.2 Direito à Informação e Responsabilidade Civil

O direito à informação verdadeira deve ser considerado como um direito fundamental, mesmo não sendo positivado na Constituição Federal do Brasil. Segundo Alexy, a informação deve ser considerada verdadeira, acessível e protegida contra qualquer forma de manipulação ou distorção (Alexy, 2008). De alguma forma deve ser possível a checagem da informação, devendo esse direito, no seu exercício, ser sujeito e ligado a necessidade de ser verdadeiro (Canotilho, 2003).

E quando se trata de informação verdadeira se nota que há um diálogo com o tema da responsabilidade civil, especialmente no contexto do direito digital. Há a necessidade de responsabilização por danos causados por disseminação de informação não verdadeiras, abusivas e enganosas, devendo haver um equilíbrio entre a proteção dos direitos fundamentais à informação verdadeira e a inovação tecnológica. É deveras importante atacar a inteligência artificial na seara da responsabilidade civil e da reparação do dano que merecem ser indenizados. Para os casos que o usuário foi envolvido em atividade de risco que ao mesmo tempo sejam lucrativas devem ser objeto de compensação pelo lucro obtido (Pires; Silva, 2017).

3 METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada será mediante revisão bibliográfica e jurisprudencial para se obter definições, conceitos e noção de como o judiciário está





decidindo sobre danos causados aos usuários pelo fornecimento de informações nas plataformas de linguagem natural. O recorte será sobre danos dos usuários.

Trata-se de um trabalho inicialmente descritivo, mas que demandará, ao longo do seu desenvolvimento, análise crítica da doutrina existente sobre os danos diretos e reflexos causados pelo uso de informações não verdadeiras disponibilizadas.

Buscar-se-á pela interpretação de textos e de julgados absorver conhecimento crítico, provocativo, mas não necessariamente conclusivo. Será adotado um método de pesquisa jurisprudencial qualitativo, onde serão selecionados julgados em todos os Tribunais de Justiça Estaduais do Brasil, delimitando os últimos dois anos, a contar de 2022 que tratem de danos porventura causados por plataformas generativas de texto e que tenham causado danos a usuários por não terem sido disponibilizadas informações precisas e/ou verdadeiras aos usuários destas plataformas.

Também será realizada pesquisa empírica, por meio de aplicação de questionamento de uma pergunta específica junto a um *chatbot* (Chatgpt), para fins de levantar dados de padrões de respostas e buscar identificar se a plataforma se retroalimenta, se aperfeiçoa, se corrige, visando a melhorar ou tornar as suas respostas mais seguras e confiáveis ao usuário, mitigando riscos pelo seu uso indevido e disseminação de desinformação.

Assim, a pesquisa terá natureza interdisciplinar, analisando-se conceitos, doutrinas que tratam de diferentes temas como ética, direito, regulação, comunicação e inteligência artificial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pelo fato de os sistemas de inteligência artificial serem considerados como uma tecnologia em ascensão, ainda não há resultados sólidos e práticos sobre a identificação os danos causados aos usuários por plataformas de inteligência generativa. Entretanto, de forma preliminar e não conclusiva, entende-se que seus desenvolvedores são responsáveis por todas as informações prestadas nas suas





plataformas e devem se programar para disponibilizarem dados e informações responsáveis, éticas e seguras a todos os usuários, mesmo se os serviços ofertados sejam de natureza onerosa ou não.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema relacionado a sistemas de linguagem natural de texto e responsabilidade civil ainda engatinha no campo da pesquisa acadêmica e enfrentamento na seara jurisprudencial. Trata-se de discussão ainda em estágio inicial, que se caracteriza como nebulosa e que vai despertar e ser objeto de pauta de avançadas discussões no meio acadêmico e jurídico.

Em que pese possa gerar muito debate e críticas, a presente pesquisa busca identificar possíveis fragilidades e vulnerabilidades que exponham a responsabilidade do desenvolvedor das plataformas de inteligência generativa de texto, especialmente, quanto a apuração de danos porventura causados por falhas na prestação de informações não verdadeiras ou enganosas que possam gerar prejuízos pessoais aos respectivos usuários e a toda sociedade.

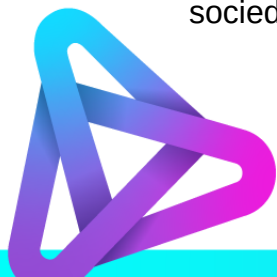
Cabe lembrar que sendo gratuito ou pago, tais plataformas geram a obrigação de prestar um serviço que disponibilizem informações éticas, transparentes, seguras, responsáveis, verdadeiras e que não imponham vieses discriminatórios que possam dar margem a causar danos a qualquer pessoa da sociedade

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **A Teoria do Direito Constitucional**. Editora Malheiros. 2008.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 2003.

CASSELS, Russel. **A Sociedade em rede**: A era da informação e economia, sociedade e cultura. v.1. São Paulo. Paz e Terra. 6 ed. 1999.





FLORIDI, Luciano. **The Fourth Revolution**: how the infosphere is reshaping human reality. Oxford University Press. Oxford. 2014.

FLORIDI, Luciano et al. AI4People: Um Marco Ético para uma Boa Sociedade de IA: Oportunidades, Riscos, Princípios e Recomendações. **Mentes Mach (Dordr)**, v. 28, n. 4, p. 689-707, 2018.

PIRES, Thatiane Cristina Fonfão; SILVA, Rafael Peteffi da. A responsabilidade civil pelos atos autônomos da inteligência artificial: notas iniciais sobre a resolução do Parlamento Europeu. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 7, n. 3, dez. 2017.

RUSSELL, Stuart. NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence**: A Modern Approach. Fourth Edition. 2016.





A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO DIREITO DO TRABALHO: DESAFIOS SOCIOJURÍDICOS E IMPACTOS NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Nelson Sanchez Rosa¹

Resumo

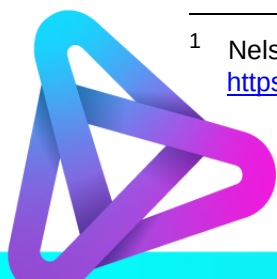
Este resumo expandido aborda os impactos transformadores da Inteligência Artificial (IA) no Direito do Trabalho, com foco no surgimento da Inteligência Artificial Generativa (IAG) e de Modelos de Linguagem de Grande Escala (LLMs). O avanço dessas tecnologias desafia a sustentabilidade dos empregos e a eficácia das normas jurídicas na proteção dos direitos dos trabalhadores, enquanto questões éticas, como transparência e equidade, se tornam centrais. O objetivo principal é investigar os efeitos da IA nas relações laborais e propor soluções jurídicas que garantam a justiça social e a adaptação do ordenamento jurídico a essa nova realidade. A metodologia combina pesquisa exploratória bibliográfica e pesquisa empírica qualitativa, através de uma abordagem multidisciplinar integrando IA, Direito do Trabalho, Filosofia e Ética. Os resultados preliminares indicam a necessidade urgente de adaptações legislativas e de governança responsável para mitigar os impactos negativos, especialmente no que diz respeito à requalificação profissional e à redefinição das dinâmicas entre empregados e empregadores. Conclui-se que o desenvolvimento de políticas públicas e diretrizes de governança são indispensáveis para assegurar que a transformação tecnológica promovida pela IA ocorra em harmonia com os princípios fundamentais do Direito do Trabalho, promovendo um equilíbrio entre inovação e justiça social.

Palavras-chave: inteligência artificial; modelos de linguagem de grande escala; direito do trabalho; pensamento jurídico crítico; globalização.

1 INTRODUÇÃO

A crescente influência da inteligência artificial (IA) na vida moderna tem fomentado transformações de alcance global, com o potencial de impactar – de forma disruptiva – diversas áreas, sobretudo, as relações laborais e o próprio Direito do Trabalho. Assim, a rápida expansão e a aplicação de tecnologias baseadas em IA, geram desafios e mudanças no ambiente de trabalho, suscitando dúvidas sobre

¹ Nelson Sanchez Rosa, Doutorando em Direito pela Universidade La Salle (Brasil). <https://orcid.org/0000-0002-5930-6835>. E-mail: nsanchez.advogado@gmail.com





a adequação do ordenamento jurídico, do Estado e da sociedade, na proteção dos direitos fundamentais dos trabalhadores, diante desse novo contexto tecnológico.

Nos últimos anos houve um progresso notável no campo da Inteligência Artificial Generativa (IAG)² e dos Modelos de Linguagem de Grande Escala (LLMs)³, no qual o lançamento do serviço “ChatGPT”⁴ atraiu uma grande repercussão mundial, ao colocar sob o escrutínio público aquilo que antes estava reservado apenas aos pesquisadores envolvidos diretamente nos estudos da IA. O ChatGPT tornou possível que milhões de pessoas tivessem um primeiro contato com uma ferramenta de inteligência artificial avançada, que faz uso da vasta quantidade de informação disponível na internet – detendo em sua memória grande parte de todo o conhecimento humano – para conseguir compreender a linguagem natural, responder perguntas, elaborar códigos de *software* e, sobretudo, criar textos que são quase indistinguíveis aos produzidos pelos seres humanos (Enochs, 2024).

² A Inteligência Artificial Generativa (IAG) se trata dos sistemas de inteligência artificial projetados para criar ou gerar conteúdo novo e original em vez de simplesmente analisar ou classificar dados existentes. A IAG são sistemas baseados em algoritmos de *machine learning*, como redes neurais artificiais, que aprendem padrões e estruturas a partir de grandes conjuntos de dados, sendo capazes de gerar novas instâncias que se assemelham aos dados inseridos durante o seu treinamento. A IAG pode ser aplicada a uma ampla gama de áreas e tipos de conteúdo, como a criação de novas imagens, geração de vídeos, composição de músicas, e elaboração de textos; destarte, é justamente esta última, a sua utilização mais amplamente comentada na atualidade, pois através da utilização dos LLMs, fomentou a criação de serviços como o “ChatGPT” da OpenAI e o “Bard” da Google, ambas empresas americanas de alta tecnologia (Eloundou et al., 2023).

³ Os Modelos de Linguagem de Grande Escala ou no idioma inglês, *Large Language Models* (LLMs), são modelos avançados de *machine learning*, também baseados em redes neurais artificiais e treinados para entender, gerar e manipular a linguagem humana. Os LLMs possuem uma forma de aprendizagem que não é, diretamente, supervisionada, na qual eles aprendem sem o estabelecimento de um conjunto prévio de respostas para orientar esse aprendizado. Em vez disso, os LLMs são treinados através do emprego de enormes quantidades de dados textuais, nos quais eles aprendem padrões e estruturas da linguagem, se habilitando a gerar textos coerentes e gramaticalmente corretos, bem como, a compreender contextos e responder questionamentos de modo preciso, através da “previsão” da próxima palavra em uma sequência que possui como base as palavras anteriores (Eloundou et al., 2023).

⁴ O ChatGPT se trata de um “chatbot” de IA desenvolvido pela empresa OpenAI e lançado em novembro de 2022, ele é construído sobre os modelos de linguagem de grande escala (LLMs) proprietários da empresa, sendo ajustado através de técnicas de aprendizado supervisionado e por reforço. A versão original do ChatGPT foi baseada na versão “GPT-3.5”, sendo que uma versão atualizada do serviço, baseada no “GPT-4”, contendo um LLM muito mais vasto e capaz, foi lançada pela empresa em 14 de março de 2023.





Neste diapasão, o ChatGPT obteve um crescimento estrondoso, se tornando o aplicativo com crescimento mais veloz da história, ao atingir a marca de 100 milhões de usuários ativos no período de apenas dois meses e impulsionando uma verdadeira corrida tecnológica, onde diferentes empresas buscam lançar novas ferramentas e *softwares* baseados em IA, no intuito de manterem-se relevantes num contexto de grande competitividade e de rápido desenvolvimento tecnológico (Dennean et al, 2023).

Entre os entusiastas da IA em geral e do ChatGPT, especificamente, há certa crença que o surgimento dessa tecnologia não seria mais disruptivo à sociedade do que as outras tecnologias inovadoras de fabricação, comunicação e informação, emergidas no passado, as quais embora tiveram como consequência o realocamento da mão de obra dos trabalhadores, resultaram, ao final, por aumentar a sua produtividade e contribuir, positivamente, para o emprego e o crescimento econômico (Xu; Xue; Zhao, 2023).

No entanto, uma pesquisa com 803 empresas, que empregam um total de 11,3 milhões de trabalhadores, em 45 diferentes países do mundo, publicada em 1º de maio de 2023 pelo Fórum Econômico Mundial, intitulada "*Future of Jobs Report*", indica que quase um quarto dos empregos passará por mudanças significativas nos próximos cinco anos, nos quais cerca de 23% do total de empregos serão afetados, com 83 milhões de funções desaparecendo e apenas 69 milhões surgindo em seu lugar, resultando na redução líquida de 14 milhões de empregos (World Economic Forum, 2023).

O momento atual é de grande incerteza, pois num curto período – cerca de seis meses – já ocorreram dois saltos tecnológicos no campo da IA, com o lançamento público de diversos *softwares*, produtos e serviços baseados em “GPT-3.5” e, também, em sua evolução, o “GPT-4”, ambos de propriedade da empresa OpenAI. Cabe salientar que esta última versão representou, ainda, um avanço mais notável





em relação a versão anterior, se tornando a primeira IA a passar no *Bar Exam*⁵, com uma pontuação de 90% nas partes de múltipla escolha e escrita, demonstrando plena capacidade para raciocínios jurídicos complexos (Katz et al, 2023).

Todos estes rápidos avanços na IA aumentaram os temores de que o seu uso irrestrito possa causar danos de difícil reparação à sociedade globalizada (Cant; Muldoon; Graham, 2024); destarte, centenas de cientistas e figuras notáveis ligadas as empresas americanas de tecnologia do Vale do Silício, como Elon Musk⁶ e Steve Wozniak⁷, firmaram uma Carta Aberta urgindo que as pesquisas nos laboratórios de IA sejam interrompidas pelo período de seis meses, para que, neste ínterim, possam ser desenvolvidos protocolos de segurança avançados e políticas públicas de regulamentação e governança de IA, dedicadas a zelarem pelo uso seguro dessa tecnologia (Pause Giant Ai Experiments, 2023).

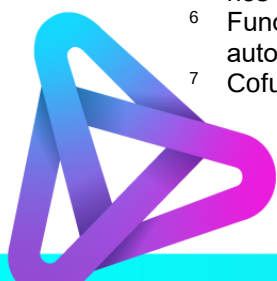
Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar criticamente como os avanços da IA, especialmente da IAG e dos LLMs, impactam o Direito do Trabalho. A análise adota uma abordagem interdisciplinar, integrando pensamento jurídico crítico, filosofia social e ciências sociais, para propor soluções adequadas a esse cenário em transformação.

Os objetivos específicos incluem: (i) avaliar as adaptações legislativas necessárias para enfrentar os desafios impostos pela IA no Direito do Trabalho; (ii) analisar os impactos socioeconômicos da IA no mercado de trabalho, como a realocação da força de trabalho e a mudança nas demandas por competências; (iii) discutir questões éticas e morais associadas ao uso da IA no ambiente laboral; (iv) investigar o impacto da IA nas dinâmicas das relações laborais, com foco na interação entre empregados e empregadores; (v) propor diretrizes para a governança responsável da IA, assegurando o respeito aos direitos fundamentais dos trabalhadores.

⁵ O *Bar Exam* se trata de um teste elaborado pela *National Conference of Bar Examiners (NCBE)* para verificar os conhecimentos daqueles que buscam obter uma licença para exercer a advocacia nos Estados Unidos. Este exame é semelhante ao Exame da Ordem dos Advogados no Brasil.

⁶ Fundador da empresa americana de aviação espacial “SpaceX” e presidente da empresa automotiva americana “Tesla”, uma das líderes mundiais na produção de veículos elétricos.

⁷ Cofundador da empresa americana *Apple Inc.*





Dada a complexidade do tema, esta pesquisa utiliza aportes epistemológicos, teóricos e metodológicos de diferentes áreas do conhecimento, como o pensamento jurídico crítico e as ciências sociais, para explorar as implicações éticas, jurídicas e sociais decorrentes da interação entre IA avançada e o Direito do Trabalho. Assim, busca-se contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e marcos regulatórios que conciliem inovação tecnológica com justiça social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Eloundou et al. (2023), aponta os riscos potenciais associados à introdução de *softwares* alimentados por Modelos de Linguagem de Grande Escala (LLMs) e Inteligência Artificial Generativa (IAG) – como o ChatGPT e seus concorrentes – no mercado de trabalho, uma vez que devido as suas capacidades aumentadas, eles podem fomentar grandes transformações no mercado laboral, com o deslocamento massivo de trabalhadores que não consigam se adaptar a essas mudanças. Além disso, há o risco de que tais *softwares* possam exacerbar as assimetrias existentes no mercado de trabalho, uma vez que empregos com rendimentos mais elevados são mais propensos a se beneficiarem das capacidades da IA, enquanto, funções mais básicas, com menor complexidade intelectual, poderão ser extintas ou incorrer em notório decréscimo em suas remunerações, aumentando a desigualdade social entre os mais ricos e os mais pobres.

Destarte, ainda que as conclusões de Eloundou et al. (2023) e o supracitado relatório do *World Economic Forum* (2023) sejam ambos, bastante periclitantes, eles se referem a análises de curto prazo sobre a questão da evolução da IA no mercado de trabalho; outrossim, este cenário pode tornar-se, verdadeiramente, aterrador, quando as suas repercussões são exploradas no horizonte de médio e longo prazo.

Através de uma análise mais ampla, Demir e Çakmak (2023) aduzem que a trajetória atual de evolução tecnológica denota que dentro de uma ou duas décadas, as máquinas e formas avançadas de inteligência artificial poderão ocupar grande parte – senão a totalidade – do mercado de trabalho global, substituindo a mão de





obra humana. Neste contexto, a maioria das pessoas passaria a ter um valor econômico negativo, pois não disporiam de recursos para seguirem consumindo na economia capitalista. Logo, considerando que os seres humanos ainda precisarão de comida, bebida e abrigo, caso se tornem incapazes de produzir valor, dependerão, em última análise, da “generosidade” de alguma entidade – como governos ou grandes corporações – que lhes forneça bens e serviços sem esperar nada em troca, como, por exemplo, a proposta de “Renda Básica Universal”⁸ (RBU).

A RBU tem sido uma proposta recorrente – tanto no meio acadêmico, como em organizações multilaterais – enquanto possível solução para a manutenção dos meios de subsistência e consumo dos trabalhadores no eventual caso de incorrência de desemprego em massa, diante dos avanços tecnológicos, sendo que a forma mais viável para o seu financiamento seria através da taxaação de empresas altamente produtivas e automatizadas, as quais tenham substituído a mão de obra humana de seus trabalhadores pelas máquinas.

No entanto, este hipotético cenário apresenta muitos desafios, pois ainda que a RBU possa ser considerada uma forma de prover vias de subsistência e consumo em meio ao desemprego em massa (Streck; Jung, 2024), por outro lado, poderia fazer com que estas empresas deslocassem seus meios de produção – agora totalmente automatizados – para diferentes países onde consigam obter maiores vantagens fiscais e uma situação mais favorável à preservação de seus lucros – numa verdadeira guerra de interesses – onde a maioria da população mundial restaria sem os meios mínimos necessários a sua subsistência, enquanto uma ínfima parcela de pessoas, composta pelos acionistas e proprietários dos meios de produção, atingiria um patamar de concentração de riquezas sem precedentes na história (Demir; Çakmak, 2023).

Dessarte, se as projeções de curto prazo, em sua maioria, não são animadoras e as de médio e longo prazo, beiram a catástrofe, resta claro que as dificuldades impostas à sociedade globalizada em razão dos avanços da IA, não se trata de uma

⁸ *Universal Basic Income.*





questão de simples resolução (Almada, 2024). Neste escopo, uma abordagem multidisciplinar, considerando os aportes epistemológicos, teóricos e metodológicos do pensamento jurídico crítico, da filosofia social e das ciências sociais, poderia representar um acréscimo à investigação de diferentes estratégias para o enfrentamento destas adversidades, como um aporte importante para que seja possível encontrar novas formas alternativas para equalizar os avanços da IA, com a garantia aos direitos fundamentais dos trabalhadores.

Em suma, embora as novas tecnologias de IA, capitaneadas pelo salto evolutivo da IAG e dos LLMs, tragam consigo, de um lado a promessa do aumento da produtividade dos trabalhadores, a geração de novas oportunidades de emprego e o crescimento econômico (Xu; Xue; Zhao, 2023) e de outro – significativamente mais sinistro – os temores da extinção do mercado de trabalho global, do desemprego massivo, do fracasso do sistema capitalista e de um futuro cinzento para a humanidade (Demir; Çakmak, 2023), uma coisa é certa: é essencial que o ordenamento jurídico – em especial, o Direito do Trabalho – o Estado e toda a sociedade estejam preparados, de forma adequada, para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades, oferecidas pelos avanços da inteligência artificial, garantindo um futuro mais próspero e equitativo para todos.

3 METODOLOGIA

3.1 Pesquisa exploratória-bibliográfica

A pesquisa exploratória-bibliográfica é o alicerce deste estudo, oferecendo uma base teórica sólida para a análise das implicações da inteligência artificial (IA) no Direito do Trabalho. Esta fase envolve uma revisão abrangente da literatura existente, incluindo livros, artigos acadêmicos, relatórios de pesquisas, teses, dissertações e documentos oficiais.

O enfoque é nas fontes que discutem as dimensões jurídicas, éticas e sociais da IA, com atenção especial aos trabalhos que tratam da Inteligência Artificial Generativa e dos Modelos de Linguagem de Grande Escala; assim, a revisão





bibliográfica planejada, ajuda na identificação de lacunas no conhecimento atual, orientando as etapas subsequentes da pesquisa.

Outrossim, a abordagem exploratória também inclui a análise de legislação, jurisprudência e documentos de políticas públicas relacionadas ao Direito do Trabalho e à regulamentação da IA no Brasil e em outros países, permitindo compreender como o ordenamento jurídico atual se relaciona com os novos desafios impostos pelo surgimento da IA.

Por fim, é dada atenção à literatura que aborda a história e o desenvolvimento da IA, particularmente, aquela que discorre sobre os impactos tecnológicos nos empregos e nas relações laborais, assim, fornecendo um panorama histórico e contextual imprescindível para a compreensão destas questões de maneira mais profunda.

3.2 Pesquisa empírica qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, de profissionais, pesquisadores e acadêmicos envolvidos na pesquisa e no desenvolvimento da inteligência artificial

Visando complementar a pesquisa bibliográfica, é realizada uma pesquisa empírica qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas, onde podem ser coletados *insights* e perspectivas de uma diversificada gama de profissionais, pesquisadores e acadêmicos envolvidos com a IA. Outrossim, a seleção dos entrevistados é feita com base em critérios que garantam a representatividade de diferentes campos de *expertise*, incluindo o Direito, a Tecnologia da Informação, a Filosofia e a Ética, na qual a realização das entrevistas semiestruturadas, permite a adoção de uma maior flexibilidade na exploração dos temas abordados, bem como, na obtenção de respostas mais detalhadas e reflexivas dos entrevistados.

As entrevistas se concentram em temas como os desafios éticos, legais e sociais da IA no ambiente de trabalho, as percepções sobre a evolução do Direito do Trabalho diante das tecnologias emergentes e as possíveis diretrizes para uma governança responsável da IA. Cada entrevista é transcrita e analisada utilizando





métodos de análise de conteúdo qualitativa, buscando identificar padrões, temas recorrentes e apontamentos que possam contribuir no entendimento das questões abordadas no projeto.

3.2.1 Procedimento metodológico

A pesquisa utiliza um processo metodológico interdisciplinar e iterativo, integrando os achados da revisão de literatura e as informações obtidas a partir de entrevistas semiestruturadas. Assim, com o objetivo de permitir um entendimento mais profundo e holístico, a análise é conduzida em duas etapas principais: (i) inicialmente, a análise documental e bibliográfica fornece um arcabouço teórico e contextual; (ii) posteriormente, as entrevistas enriquecem este arcabouço com percepções práticas e contemporâneas.

Portanto, a integração dos dados é realizada por meio de uma abordagem analítica que busca relacionar conceitos teóricos com percepções empíricas, pois tal método permite não apenas a identificação de tendências e padrões nas respostas mas, também, a contextualização dessas tendências dentro de um arcabouço teórico mais amplo, possibilitando a produção de uma análise abrangente que reflita tanto a complexidade teórica quanto as realidades práticas relacionadas ao impacto da IA no Direito do Trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa evidenciam que os avanços tecnológicos, em particular os proporcionados pela Inteligência Artificial Generativa (IAG) e pelos Modelos de Linguagem de Grande Escala (LLMs), têm causado impactos significativos no Direito do Trabalho. A automação de tarefas e a substituição de mão de obra por tecnologias inteligentes apresentam desafios inéditos, exigindo uma adaptação urgente das normas jurídicas para proteger os direitos fundamentais dos trabalhadores em um contexto de crescente automação.





A análise revelou que, embora as novas tecnologias exijam habilidades específicas e promovam a eficiência produtiva, o deslocamento e a substituição de funções tradicionais resultam em vulnerabilidade social. Trabalhadores em setores historicamente dependentes de mão de obra humana são os mais afetados, ampliando desigualdades e criando novas formas de exclusão econômica. Esses efeitos reforçam a necessidade de iniciativas que promovam a requalificação profissional, de modo a preparar a força de trabalho para as demandas emergentes da economia digital.

As entrevistas com especialistas confirmaram o consenso sobre a necessidade de políticas públicas voltadas à governança da IA no ambiente laboral. Foram destacadas questões éticas críticas, como a transparência nas decisões automatizadas e a proteção da privacidade dos dados dos trabalhadores. A ausência de regulamentações claras e de diretrizes de uso responsável pode comprometer a justiça social, amplificando desigualdades preexistentes e criando novas formas de discriminação no mercado de trabalho.

O estudo revelou que a Inteligência Artificial está remodelando as relações de trabalho, exigindo uma adaptação contínua do Direito do Trabalho para lidar com os desafios impostos pelas tecnologias emergentes. A criação de novas regulamentações, capazes de equilibrar a inovação tecnológica com a proteção dos direitos fundamentais, é essencial para garantir um ambiente de trabalho ético e justo.

As soluções discutidas incluem a implementação de políticas públicas para mitigar os impactos negativos da automação e da IA. Destacam-se, entre elas: (i) requalificação profissional, através de programas específicos para capacitação e desenvolvimento de habilidades em áreas demandadas pela economia digital; (ii) fortalecimento da governança da IA, com o estabelecimento de Diretrizes claras para regulamentar o uso da IA assegurando a transparência, a equidade e a proteção de dados no ambiente laboral; (iii) criação de regulamentações éticas com normas que garantam a proteção contra a exclusão do mercado de trabalho e promovam condições dignas para os trabalhadores.





Embora a IA Generativa ofereça benefícios, sua implementação sem uma base jurídica e ética sólida pode comprometer a justiça social. As transformações tecnológicas exigem um diálogo interdisciplinar contínuo para integrar inovações ao trabalho de forma equilibrada, priorizando o trabalho digno e valores de equidade e inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da Inteligência Artificial, especialmente no contexto da Inteligência Artificial Generativa (IAG) e dos Modelos de Linguagem de Grande Escala (LLMs), está transformando de forma significativa as relações de trabalho e desafiando as bases normativas do Direito do Trabalho. Os impactos identificados, como a automação de tarefas, a substituição de mão de obra e a criação de novas demandas de competências, revelam a urgência de adaptações legislativas e políticas públicas que assegurem a proteção dos direitos fundamentais dos trabalhadores. Este cenário demanda, ainda, a adoção de uma governança ética e responsável da IA, para evitar a amplificação de desigualdades e garantir que as transformações tecnológicas sejam conduzidas de maneira inclusiva e justa.

Conclui-se que as mudanças provocadas pela IA exigem um diálogo interdisciplinar contínuo entre o Direito, a tecnologia e as ciências sociais, a fim de mitigar os impactos negativos e maximizar os benefícios dessa revolução tecnológica. A implementação de diretrizes que promovam a requalificação profissional, aliadas à criação de regulamentações claras e equitativas, é essencial para assegurar que o avanço tecnológico esteja alinhado aos valores fundamentais da justiça social. Assim, o equilíbrio entre inovação e proteção dos direitos trabalhistas deve ser a prioridade na construção de um futuro laboral que integre, de forma harmoniosa, tecnologia e dignidade no trabalho.





REFERÊNCIAS

ALMADA, Marco; ZANATTA, Rafael Augusto Ferreira. Inteligência artificial, direito e pesquisa jurídica. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 141, p. 51–64, 2024.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/225209/20461>.

Acesso em: 23 ago. 2024.

CANT, Callum; MULDOON, James; GRAHAM, Mark. **Feeding the Machine: The Hidden Costs of Powering Artificial Intelligence**. [S.l.]: Amazon Digital Services LLC, 2023.

DEMIR, C.; ÇAKMAK, S. Artificial Intelligence, Technological Change, and the Future of Capitalism. In: ARI, A. (ed.) **Capitalism at a Crossroads**. Springer Studies in Alternative Economics, pp 197–210, (2023). Springer, Cham. Disponível em:

https://doi.org/10.1007/978-3-031-23257-2_11. Acesso em: 28 jul. 2024.

DENNEAN, Kevin et al. **Let's chat about ChatGPT**. UBS [online], Technology, 22 feb. 2023. Disponível em: <https://www.ubs.com/global/en/wealth-management/our-approach/marketnews/article.1585717.html>. Acesso em: 30 ago. 2024.

ELOUNDOU, Tyna et al. **GPTs are GPTs: An early look at the labor market impact potential of large language models**. Cornell University, 17 Mar 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.10130>. Acesso em: 26 ago. 2024.

ENOCHS, Robert. **Dystopian Apocalypse: Navigating Joblessness and Employment in the Age of Artificial Intelligence**. [S.l.]: Amazon Digital Services LLC, 2023.

KATZ, Daniel Martin et al. **GPT-4 Passes the Bar Exam**. SSRN [online], March 15, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4389233>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PAUSE GIANT AI EXPERIMENTS: an open letter. **Future of Life Institute** [online]. March 22, 2023. Disponível em: <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

STRECK, Lenio Luiz; JUNG, Luã Nogueira. Crítica hermenêutica do direito e inteligência artificial *In*: WEDY, Gabriel; HUPFFER, Haide Maria; WEYERMÜLLER, André Rafael (org.). **Direito e inteligência artificial perspectivas para um futuro ecologicamente sustentável**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2024. p.55-71. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/379190815_critica_hermeneutica_do_direito_e_inteligencia_artificial. Acesso em: 23 ago. 2024.





WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. Acesso em: 29 ago. 2024.

WORLD ECONOMIC FORUM. The future of jobs report 2023. Geneva, May 2023. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf. Acesso em: 04 set. 2024.

XU, G.; XUE, M.; ZHAO, J. The relationship of artificial intelligence opportunity perception and employee workplace well-being: a moderated mediation model. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 20, n. 3, 20 Jan 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph20031974>. Acesso em: 25 ago. 2024.





NOVO CRIME DE VIOLÊNCIA POLÍTICA CONTRA A MULHER: O IMPACTO DA ALTERAÇÃO LEGISLATIVA SOB A PERSPECTIVA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E OS REFLEXOS NA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS POLÍTICOS DAS VÍTIMAS

Gabriel Silva Borges¹

Resumo

A Lei nº 14.192/21 instituiu o delito de violência política contra a mulher, modificando o Código Eleitoral Brasileiro. Nesse sentido, o presente trabalho pretende analisar a violência política de gênero e todos os seus impactos face aos direitos políticos das vítimas, principalmente diante dos últimos cenários eleitorais, marcados pela intolerância política. A delimitação do tema busca analisar esse impacto da nova lei em casos concretos, analisando o perfil de vítimas e de autores. Serão verificados os casos ocorridos na eleição estadual no Rio Grande do Sul do ano de 2022, bem como nas eleições dos municípios gaúchos do ano de 2024. A análise visa verificar se a nova lei possibilitou uma maior efetivação dos direitos políticos das mulheres. A pesquisa versará acerca de candidaturas ao governo do estado, ao parlamento federal, seja na câmara dos deputados ou o senado federal, ao parlamento estadual, às prefeituras e às câmaras de vereadores. O problema da pesquisa concentra-se em verificar se a alteração legislativa produziu um impacto positivo na vida das vítimas, auxiliando na busca de seus direitos políticos, ou se é uma lei que não modificou o cenário atual de intolerância política. O objetivo geral da pesquisa é verificar os impactos produzidos pela alteração legislativa que inseriu no ordenamento jurídico o crime de violência política de gênero, face às mulheres no contexto político, principalmente diante do atual cenário de intolerância político brasileiro, sejam as que buscam cargos eletivos ou que já ocupam essas posições. A metodologia utilizada para a pesquisa será a pesquisa bibliográfica, a análise de decisões judiciais, a utilização de informações constantes em sistemas da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul e a entrevista com vítimas dos delitos.

Palavras-chave: direitos políticos; intolerância política; violência de gênero; violência política.

¹ Gabriel Silva Borges, doutorando em Direito da Universidade La Salle/Canoas, Brasil.
orcid.org/0009-0006-5476-8623. E-mail: gabrielsilvaborges11@gmail.com.





1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, inserido na área de concentração Direito e Sociedade e na linha de pesquisa Sociedade e Fragmentação do Direito, tem como objetivo verificar o impacto da promulgação do crime de violência política contra a mulher no contexto social.

A violência de gênero é inserida num contexto histórico brasileiro, tendo gerado ao país sanções em âmbito internacional² e a produção de uma legislação específica no combate a esse tipo de violação. Nesse sentido, embora a legislação protetiva apresente diversos dispositivos garantidores em face das vítimas, bem como enumere ações repressivas visando coagir os agressores, não é capaz de impedir o cometimento da violência de gênero.

Destaca-se que a Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como “Lei Maria da Penha”, é o grande marco de proteção de vítimas da violência de gênero. Ressalta-se que mesmo com a promulgação desta legislação e de todos os seus dispositivos protetivos, em razão de todas as modificações sociais, culturais e tecnológicas, constantemente o legislador percebe a necessidade de atualização legislativa, fazendo surgir novos diplomas legais com os mesmos objetivos.

A evolução legislativa de normas protetivas, tendo como base a Lei Maria da Penha, indica a atenção especial a essa demanda, tendo leis importantes como a Lei que inseriu o crime de violação de dispositivo informático (Lei 12.737/12 – Lei Carolina Dieckmann, em razão da conduta sofrida pela atriz); a Lei 13.104/15, que instituiu o crime de Feminicídio; a Lei 13.621, que criou o crime de descumprimento de medida protetiva de urgência; a Lei que instituiu o crime de perseguição, Lei 14.132/21; e a Lei que criou o crime de violência psicológica contra a mulher, Lei 14.188/21.

Ainda mais recentemente houve outra modificação legislativa inserindo o artigo 326-B no Código Eleitoral Brasileiro. Esta alteração promoveu a inserção de um

² Relatório número 54/2001/Organização dos Estados Americanos.





novo tipo penal no ordenamento jurídico brasileiro: o crime de violência política contra a mulher.

A lei é muito clara ao criminalizar as condutas praticadas contra candidatas a cargo eletivo ou detentoras de mandato eletivo. O legislador evidenciou seu objetivo de proteger vítimas específicas, ou seja, mulheres alcançadas pela violência política.

O tipo penal pune condutas como assediar, constranger, humilhar, perseguir ou ameaçar. O próprio artigo define que essas ações podem ser praticadas por qualquer meio, isto é, temos um delito de livre execução, podendo ser cometido, inclusive, por meio das redes sociais e das novas tecnologias, diante do contexto tecnológico atual.

O delito ainda prevê uma modalidade de dolo específico, uma vez que as condutas do autor contra a vítima dedem ser motivadas por menosprezo à condição de mulher ou à sua cor, raça, etnia. Tudo isso deve ter a finalidade de impedir ou dificultar a sua campanha eleitoral ou o desempenho de seu mandato eletivo.

A título de exemplo, pode ser citado o caso envolvendo a parlamentar gaúcha Manuela D'Ávila. Manuela foi vereadora desde os seus 18 anos e retratou uma constante violência face aos seus direitos políticos, tendo mais recentemente sido vítima de violência política pela Deputada Federal Carla Zambelli, com acusações de pertencer a uma “esquerda genocida”³. Rougemont também cita em seu texto três casos de execução de mulheres na fronteira da Amazônia como reflexo direto de morte política de vítimas que estavam protagonizando os espaços de poder (Rougemont, 2021).

Nesta seara surge o questionamento de qual impacto essa nova norma penal vai produzir na vida das pessoas envolvidas na infração penal, notadamente em relação aos seus direitos políticos e sobre o comportamento machista dos agressores. Esses são alguns questionamentos que apenas por meio de uma pesquisa detalhada em face desta infração penal poderão ser respondidos.

³ Reportagem vinculada no site G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-dosul/noticia/2023/04/14/carla-zambelli-e-condenada-a-pagar-r-20-mil-para-manuela-davila-porassociacao-a-esquerda-genocida.ghtml>.





Em razão de todo esse contexto histórico e social envolvendo a violência de gênero e a constante criação de novos dispositivos legais visando reduzi-la, tem-se como de suma importância estudos que busquem entender esses fenômenos sociais. Além disso, não há como dissociar a atual realidade política brasileira, marcada pela intolerância. Esses fatos reforçam a importância de pesquisas sobre o tema.

Assim sendo, o objetivo central deste estudo será analisar a incidência dos crimes de violência política contra a mulher nas eleições estaduais gaúchas do ano de 2022, bem como as eleições dos municípios do Rio Grande do Sul ano de 2024, sob a perspectiva da violência de gênero. Além disso, serão analisados os casos praticados no intervalo das eleições. Com isso, o trabalho se dedicará a analisar dados empíricos e estatísticos para constatar o impacto produzido pela alteração legislativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O delito de violência política contra a mulher foi inserido no ano de 2021 no ordenamento jurídico brasileiro, precisamente no artigo 326-B do Código Eleitoral. Nesse sentido, é importante a busca na literatura nacional que analisa toda a violência de gênero sob todos os seus aspectos, pois a nova lei ainda está em fase de construção de uma doutrina mais densa.

Importa ainda, nesse sentido, a busca no direito comparado, em países que já criminalizam a conduta, o que se entende pela violência política contra a mulher. A título de exemplo, na América Latina o primeiro país a criminalizar a conduta foi a Bolívia, no ano de 2012, seguido do México, em 2020. Quando a ausência de legislações nesse sentido é comparada com o número de países da América Latina que elegeram mulheres presidentes a partir dos anos 2000 (apenas Argentina, Chile, Brasil e Costa Rica) torna-se ainda mais importante a análise desse contexto (Prá, 2014).





Reforçando a ideia do direito comparado, a Bolívia é um importante país a ter sua realidade política analisada e comparada com o Brasil. Não só por possuir aspectos sociais e culturais semelhantes aos brasileiros, mas por ser o primeiro país da América do Sul a criminalizar a conduta e mesmo tendo equilibrado a representatividade política entre homens e mulheres, apresenta número considerável de casos de violência política de gênero (Roehe; Campos, 2023).

A violência política contra a mulher surge muito antes da prática da infração penal propriamente dita. A desigualdade de gênero entre homens e mulheres na política é algo histórico, sendo efetuadas modificações legislativas para a apresentação de um quórum mínimo de mulheres nas eleições e alicerçado em diversas questões, como reprodutivas e de maternidade. (Araújo, 2020). Essa sub-representação das mulheres nas esferas de poder é de fato um problema político a ser enfrentado, pois as instituições públicas são baseadas numa estrutura patriarcal (Miguel; Biroli, 2010).

A trajetória política da mulher no Brasil não deixa dúvidas acerca do quanto existe uma clara limitação dos seus exercícios políticos. Apenas no final dos anos 1980 as mulheres começaram a ter sua participação política efetivamente discutida. No ano de 1993 o Partido dos Trabalhadores adotou políticas de afirmação, tendo 6% de mulheres nos cargos diretivos e 30% no ano de 1994. Atualmente, por força da Lei 9.404/97, todos os partidos necessitam ter ao menos 30% de representatividade. (Melo; Thomé, 2018). A título de exemplo, o Brasil no ano de 2017 ocupava a posição 151 de 187 países analisados no ranking internacional de mulheres no parlamento (Pinto; Silveira, 2018).

Ainda que de forma lenta e progressiva se verifiquem avanços na representatividade da mulher na política, ainda há muito a ser feito na ascensão das mulheres nos cargos. Para observação, o Brasil possuiu apenas uma mulher na chefia do poder executivo, assim como aconteceu no Estado do Rio Grande do Sul. Essa falta de mulheres nas funções políticas indica aspectos históricos de uma posição subalterna da mulher na sociedade (Melo; Thomé, 2018).





O voto feminino no Brasil é uma realidade que ainda não completou seu primeiro século, denotando o quanto ainda é necessário evoluir nesse sentido. A maioria das reivindicações femininas foi inserida no contexto político pelo movimento das próprias mulheres, numa luta de tentar vencer a opressão masculina que domina os espaços de poder (Connell, 2016).

Ainda que a Lei Maria da Penha defina as formas mais clássicas de violência de gênero, como a violência física e psicológica, outras formas surgem constantemente na sociedade. E a violência política de gênero pode ser definida como um tipo específico de violência contra a mulher, uma forma institucional de agressão que alcança o exercício de um direito constitucional, o direito de ser votado (Silva, 2021).

Nesse sentido, a violência política contra a mulher pode ser cometida por qualquer meio, desde a campanha política até o efetivo exercício do pleito. E nesse contexto, ganha ainda mais destaque a verificação da violência com a utilização das novas tecnologias e das *fake news*, muitas vezes marcadas por verdadeiras milícias digitais. O conceito de *lawfare*, utilizado para explicar os séculos de perseguição e exclusão legal de pessoas dos espaços de poder e decisão, simplesmente em razão do seu gênero, vem ao encontro desse contexto (Araújo, 2022).

As novas tecnologias modificaram várias percepções e condutas, autorizando ações por vídeo, imagens e voz. Soma-se a isso a ideia de liberdade e anonimato das redes sociais torna-se um campo grande para a prática de delitos no aspecto político, notadamente da violência de gênero (Paquale, 2017).

A intolerância política que o Brasil enfrenta nas últimas eleições, permeada pelo machismo estrutural, também auxilia num contexto de aumento da violência política de gênero. Em diversos discursos de extrema direita são apresentados termos machistas que confirmam uma cultura de dominação (Miguel, 2019).

Assim sendo, marcado pelas *fake news* e novas tecnologias, e alicerçado numa intolerância política, a violência política de gênero vem a ser caracterizada por atos que buscam impedir ou restringir o acesso e exercício de funções públicas ou, até mesmo, induzir a mulher a adotar decisões contrárias a sua vontade. A definição





compreende mulher como gênero, e não como sexo biológico, incluindo, com isso, transgêneros, lésbicas, bissexuais e travestis o que, invariavelmente, diante de um cenário de extrema direita intolerante, propicia um aumento da violência política (Pereira Junior, 2022).

Esses atos excluem ou afastam as mulheres do espaço político, impedindo ou dificultando o exercício dos direitos políticos. Esses direitos devem ser observados de forma ampla, como o direito de votar e ser votada, o efetivo exercício do mandato eletivo, a atividade de militância, a participação em partidos políticos e associações e manifestações em assuntos públicos e políticos (Pereira Junior, 2022). Alguns órgãos, como o Conselho de Ética e Decoro da Câmara de Deputados também tem papel importante na verificação das constantes denúncias realizadas por parlamentares mulheres sofridas no Congresso Nacional (Pinho, 2020).

O próprio Governo Federal, por meio do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania apresenta uma definição do que seria a violência política. Essa violência pode se manifestar de forma simbólica, como ausência de regras sobre licença maternidade; sexual, com assédios; física, como por exemplo, com prevalência física e intimidações; e econômica, por meio de ausência de diferença do fundo partidário. Essas formas de violência vão reduzir a capacidade política das vítimas diretamente em razão do seu gênero (Brasil, 2020).

Portanto, a violência de gênero pode se manifestar das mais diversas formas, algumas mais tradicionais, como a violência física, sexual, patrimonial ou moral, mas também de outras formas, principalmente com os avanços sociais e tecnológicos. Desta forma, é essencial que sejam efetuadas pesquisas para entender o fenômeno criminal das novas formas de manifestação da violência de gênero.

3 METODOLOGIA

Pretende-se abordar a matéria por meio da coleta doutrinária, através de uma análise com referências bibliográficas sobre o tema, como as bases de dados de Banco de Teses e Dissertações da Capes, Scielo e Google Acadêmico, além de





livrarias físicas e virtuais. O estudo se concentra em entender o fenômeno criminal, de forma a fornecer substrato para a pesquisa empírica.

Além de levantamento bibliográfico, mostra-se importante a análise do assunto no que se refere às decisões judiciais do Tribunal de Justiça e do Tribunal Regional Eleitoral gaúchos, dos casos envolvendo os crimes de violência política contra a mulher, bem como o acompanhamento deles e resultado dele face às vítimas e agressores. Observar o resultado final da eleição e do processo crime é um fator importante para verificar o impacto da criação legislativa sob a perspectiva da violência de gênero.

A pesquisa também utilizará dados de natureza qualitativa e quantitativa, para verificar os casos de violência política contra a mulher nas eleições estaduais do ano de 2022, e nas eleições municipais no ano de 2024, bem como nos casos que ocorrerem entre os dois períodos eleitorais. Para a pesquisa, serão utilizados dados e informações oficiais da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul, de modo que seja garantida fidedignidade às informações coletadas, bem como sigilo da identidade das pessoas envolvidas nos crimes.

Ressalta-se que por envolver dados e informações sigilosas, a pesquisa contará, primeiramente, com autorização de acesso do Chefe da Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul, muito embora nenhum dado que possa identificar os envolvidos será divulgado. O acesso aos dados se dá em face da profissão de Policial Civil do Estado do rio Grande do Sul por parte do pesquisador.

Desta forma, serão analisados todos os registros policiais efetuados no estado do Rio Grande do Sul referentes aos delitos de violência política de gênero da eleição estadual do ano 2022, sejam mulheres que concorreram aos cargos de governadora, senadora, deputada federal pelo estado ou deputada estadual. No mesmo sentido, serão coletados os mesmos dados em relação às eleições municipais de 2024, referentes a todos os municípios gaúchos, das vítimas que concorreram aos cargos de chefe dos executivos municipais e vereadoras. Por fim, será feita a mesma análise em relação aos casos que ocorrerem fora do período eleitoral, no intervalo entre as duas eleições.





Pretende-se também a realização de entrevistas com vítimas dos delitos de violência política de gênero, tanto em âmbito estadual quando na seara municipal, buscando entender, na perspectiva de quem sofre com o crime, a realidade do fenômeno e a aplicação da nova legislação.

Por fim, o direito comparado também servirá de base para o presente trabalho, observando em países que criminalizam a mais tempo a conduta os reflexos em relação ao processo legislativo. Portanto, toda base doutrinária e jurisprudencial obtida com a pesquisa será somada a análise empírica e ao estudo de casos, fornecendo ao estudo uma perspectiva teórica e prática acerca do tema.

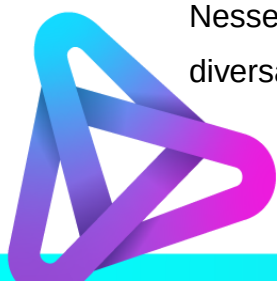
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa está em fase inicial, tendo em vista se encontrar no terceiro semestre do doutorado. Portanto, ainda não existem resultados definitivos a serem analisados. Entretanto, algumas hipóteses são levantadas de forma preliminar dos possíveis resultados que serão encontrados ao término da coleta e análise de dados.

A primeira é de que a alteração legislativa gerou um impacto positivo sob a perspectiva de auxiliar na busca dos direitos políticos das vítimas; a segunda, no sentido de que alteração da lei não gerou um impacto positivo e em nada auxiliou na busca dos direitos políticos das vítimas; a terceira e última, levanta a hipótese de que embora a alteração legislativa tenha gerado um impacto positivo, auxiliando na busca dos direitos políticos das vítimas, ela não foi suficiente para responsabilizar criminalmente os agressores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mutação legislativa muitas vezes é provocada por meio dos anseios sociais. Nesse sentido, nada mais justo, pois o direito é feito para sociedade. Entretanto, diversas legislações são promulgadas por interesses distintos daqueles que





envolvem o contexto social, produzindo, com isso, normas jurídicas sem eficácia e aceitabilidade prática.

O tema ganha ainda mais destaque quando envolve o direito penal, notadamente crimes graves no contexto de violência de gênero. Torna-se ainda mais relevante com a observação de toda a intolerância política que o Brasil vem enfrentando nos últimos anos.

Nesse sentido, responder esses questionamentos por meio de uma pesquisa empírica torna-se importante não só sob o aspecto de aceitação do direito pela sociedade, mas também para entender o fenômeno criminal com viés cultural, sociológico e criminológico.

Desta forma, busca-se aplicar o conhecimento científico estudado neste trabalho com o objetivo de auxiliar novos pesquisadores acerca do tema, bem como entender os motivos da violência de política de gênero, além de fornecer ao próprio Poder Público dados concretos sobre a aplicabilidade da legislação criada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clara. **Divisão sexual do trabalho doméstico como um problema político**: Mulheres, poder e ciência política: debates e trajetórias. Campinas. Editora da Unicamp. 2020.

ARAUJO, Gabriela Shizue Soares de. **Violência Política de Gênero e Lawfare no Brasil**. LAWFARE, 2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Mulheres na Política – **Violência Política** - artigo publicado em 27/08/2020. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/mais-mulheres-na-politica/violencia-politica>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965**. Institui o Código Eleitoral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4737compilado.htm. Acesso em 20 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas gerais para eleições. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm. Acesso em 20 de agosto de 2024.





BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 20 de agosto de 2024.

CONNELL. Raewyn. **Gênero em termos reais.** São Paulo: Ed. NVersos. 2016.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. **Mulheres e poder:** histórias, ideias e indicadores. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. Práticas de gênero e carreiras políticas: vertentes explicativas. **Revista Estudos Feministas**, v. 18, p. 653-679, 2010.

MIGUEL, Luis Felipe. Jornalismo, polarização política e a querela das fake news. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 16, n. 2, p. 46-58, 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Relatório número 54/2001.** Caso 12.051 – Maria da Penha Maia Fernandes. 2001. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

PASQUALE, Frank. A esfera pública automatizada. **Revista Líbero**, São Paulo, Ano 20, n. 39, p. 16-35, 2017.

PEREIRA JUNIOR, Mauro Bley. A violência política contra a mulher. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, Ano 8, n. 5, 2022.

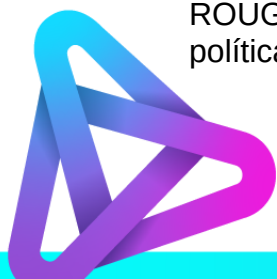
PINHO, Tássia Rabelo de. Debaixo do Tapete: A Violência Política de Gênero e o Silêncio do Conselho de Ética da Câmara dos Deputados. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, 2020.

PINTO, Celi Regina J.; SILVEIRA, Augusta. Mulheres com carreiras políticas longevas no legislativo brasileiro (1950-2014). **Opinião Pública**, v. 24, p. 178-208, 2018.

PRÁ, Jussara Reis. Mulheres, direitos políticos, gênero e feminismo. **Cadernos Pagu**, p. 169-196, 2014.

ROEHE, Hanna Rossi; CAMPOS, Carmen Hein de. Violência política de gênero: a experiência do Brasil e da Bolívia. **Revista de Teorias da Democracia e Direitos Políticos**, v. 8, n. 2, 2023.

ROUGEMONT, Laura dos Santos. **À margem da voz:** sobre fronteiras e violência política contra mulheres na Amazônia. 2021.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



SILVA, Juliana Lencina da. **Violência política contra mulheres:** caso Joice Hasselmann e o bolsonarismo através da misoginia nas redes. 2021.



**CONSÓRCIO DOUTORAL
EDUCAÇÃO**



PRETUGUÊS É BRASILEIRO, É LÍNGUA DE PRETO (NO BRANCO), SEM PEDIR LICENÇA

Claudete dos Santos da Silva¹

Sônia de Souza²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo abordar a presença e a pertença das culturas afro diaspóricas na construção das línguas e linguagens utilizadas no Brasil, tendo como instrumento metodológico a revisão bibliográfica, a partir das contribuições da intelectual Lélia Gonzalez, que criou o termo pretuguês, como também apresentar algumas reflexões sobre o processo de inferiorização que as culturas e a própria história dos povos afro diaspóricos foram submetidos na nossa sociedade. De acordo com Catherine Walsh, a colonialidade foi uma das principais causadoras de desigualdades sociais e raciais em todo continente americano, sobretudo, em nosso país. Esses estudos nos permitiram sentipensar, com o chamado do tambor de Luiz Rufino, que, coletivamente, ousamos considerar que a descolonização possa ser um ato educativo, pois se o pretuguês sobrevive em nossa língua portuguesa é porque muitos resistiram ao poder colonial imposto pela cultura, história e línguas europeias nesta terra chamada Brasil.

Palavras-chave: descolonialidade; culturas afro diaspóricas; pretuguês.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar as reflexões suscitadas através das leituras e discussões do Seminário Temático “Descolonialidade epistêmica: práticas do saber desde geografias outras/identidade, diferença e reconhecimento”, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica dos textos de Lélia Gonzalez, “A categoria político-cultural de amefricanidade” (1988), e de Catherine Walsh, “Interculturalidad y (de)colonialidade: Perspectivas críticas y políticas” (2012), e da obra **Vence-demanda**. Educação e descolonização (2021), de Luiz Rufino.

¹ Claudete dos Santos da Silva, Universidade La Salle, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7301-7193>. E-mail: claudetealfa@gmail.com.

² Sônia de Souza, Universidade La Salle, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1460-7618>. E-mail: soniadesouza24@gmail.com.





A organização do artigo configura-se da seguinte forma: no primeiro momento, apresentaremos uma contextualização sobre a diáspora dos povos africanos vindos para as Américas, com ênfase aos afrodiáspóricos brasileiros. Na sequência, discutiremos as influências africanas presentes na língua portuguesa e o possível resgate dessas linguagens, nos vocabulários utilizados pela população brasileira, apresentando um conceito defendido por Catherine Walsh, interculturalidade, que demarca como se processou, nos países latinoamericanos, o massacre cultural, econômico, racial e social aos povos afrodiáspóricos e indígenas, cujas culturas foram dizimadas e oprimidas. Na terceira e última parte deste artigo, dedicaremos nosso esperar, enquanto descolonização, onde a educação assume seu papel impulsionador de novos saberes e novos conhecimentos, apontados por Luiz Rufino.

Antes de seguir, queremos falar sobre o título do artigo, em que a primeira parte diz respeito ao pretuguês que foi o conceito trazido por Lélia Gonzalez para que as línguas africanas fossem incluídas na língua portuguesa. É a língua do preto sendo usada por negros e brancos, o preto no branco, assim como estas palavras grafadas em preto no papel branco, trazendo nossa fala, nossas escritas, pensamentos e conhecimentos.

Já a segunda parte do título, “sem pedir licença”, refere-se a uma fala de dona Vivaldina da Silva Santos, Iyalorixá, de 93 anos, que, ao falar para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ciclo de Debates Cultura, Memória e Atualidade, promovido pela Secretaria Municipal de Cultura de Canoas, em setembro de 2023, pediu licença para dizer a sua palavra, justificando que não era letrada, embora seu sonho era ter estudado. A fala dessa senhora Iyalorixá chama-nos a atenção para o fato de que foi exatamente isto que a colonização fez com os povos afrodiáspóricos: negar a palavra, tanto que, até hoje, para o povo negro falar, ele pede permissão para dizer as suas palavras.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Somos a Diáspora do Atlântico

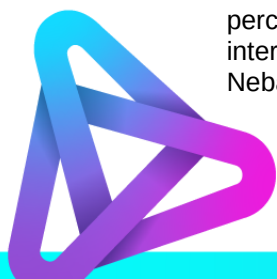
O povo brasileiro é herdeiro da diáspora africana, pois se seus antepassados não vieram nos navios negreiros, vieram como colonizadores que roubaram vidas negras do continente africano, por isso não temos como negar a diáspora, não temos como omitir o genocídio de milhares de africanos nessa travessia.

Nesta viagem de retorno às nossas origens, precisamos resgatar a memória dos antepassados que vieram de terras africanas, daqueles/as que chegaram aqui e daqueles/as que ficaram nas profundezas do oceano Atlântico, na travessia da morte, que transformou corpos afrodiaspóricos em corpos-memória, ressignificando na encruzilhada do Atlântico.

Na travessia que fizeram, as únicas bagagens eram suas próprias vidas, a memória carregada de histórias, culturas, sabedorias, religiosidades e a ancestralidade do seu povo. Mas também carregavam a fome em seus corpos, o medo, a angústia por terem sido arrancados das terras africanas, das suas famílias, da sua cultura e da sua liberdade. É a partir dessa memória que saudamos, ao iniciar esta escrita, a ancestralidade, através de um “paô”³, desde os nossos antepassados, que habitaram antes de nós o território de brasileiro e que através da suas existências trouxeram esperanças para enfrentar os novos tempos de escravização. Trazemos também, as memórias das mulheres negras benzedeadas, na arte e na fé, resistência que se ressignificou nos terreiros de matriz africana.

Um “paô” a todos/as companheiros/as de lutas e enfrentamento ao racismo, negras e negros em movimento, quilombolas, trabalhadores/as da terra, aqueles/as que já não estão neste plano, aqueles/as que sonharam e forjaram uma sociedade mais justa, com equidade, que não desfrutaram em vida a concretude de seus

³ O paô na língua Yorubá quer dizer "bater palmas". Nos ritos do Candomblé é indispensável o paô no início e término. Assim como a palavra, o som emanado das palmas batidas, a baqueta percutindo no couro dos atabaques, a vareta batendo no corpo do agôô, o pêndulo batendo no interior do ãdjá são condutores do poder do àse. (Retirado da página do Facebook de Ally Nebarack (Olóôjè Ikú Ikè Obárainan)).





sonhos, mas que nos provocam a seguir suas utopias, semeando a esperança nas novas gerações.

Um “paô” à vida, à natureza que nos habita, às incertezas vividas no cenário mundial “extrativista” do ser. Um “paô” à ancestralidade dos orixás, que possam carregar o asé, a energia do ser negra/o para nossas/os filhas/os, para que recebam os saberes e sabedorias insurgentes, divergentes e os transformem em saberes outros, plurais.

2.2 Do lado de cá, falando outras línguas

O povo escravizado, vindo das terras africanas, possuía várias línguas, porém, no Brasil, segundo Lopes (2011), “uma das formas do racismo antinegro mais arraigadas na alma brasileira é aquela que procura reduzir todas as comunidades étnicas africanas à condição de tribos e suas línguas à condição de dialetos” (Lopes, 2011, p. 196). O mesmo autor nos chama atenção para o real significado destas duas expressões, pois *tribo* representa agrupamentos com família extensa e *dialeto* tem o caráter de variação que uma língua apresenta de uma região para outra ou o falar regional dentro de uma comunidade.

Portanto, dizer que os africanos que foram trazidos arrancados das suas terras possuíam diferentes dialetos é um equívoco irreparável, pois os antepassados que de lá chegaram, trouxeram diversas línguas, tais como quimbundo, quicongo e o umbundo, originárias da cultura banto, mas também tivemos a influência do nagô e o iorubá, que ainda são utilizadas através da tradição nos terreiros de candomblé: “De fato, no vocabulário do português falado no Brasil, os termos de origem nagô estão mais restritos às práticas e utensílios ligados à tradição dos orixás, como a música, a descrição dos trajes e a culinária afro-baiana”(Lopes, 2011, p.198).

Infelizmente e tragicamente, as contribuições das culturas e línguas africanas da diáspora são apenas vestígios sobreviventes nas tradições dos cultos aos orixás, uma vez que foram políticas de extermínio, em um processo de alijamento das culturas negras vindas do continente africano, que representa “um projeto enraizado





em políticas de extermínio, escravização, desumanização, inferiorização e também uma suposta superioridade aos indígenas e negros” (Walsh, 2012, p. 62).

Neste sentido, a supremacia branca brasileira, desde os primeiros contatos com as culturas e línguas africanas, tratou de inferiorizar, negar, oprimir e impedir que os afrodiaspóricos utilizassem suas línguas maternas, impedindo que as gerações que os sucederam tivessem contato com ambas, culturas e línguas africanas, construindo no seu lugar um padrão único que foi a língua portuguesa, dos seus colonizadores.

2.3 Pretuguês: a influência africana na língua portuguesa e suas implicações

Repensando a formação histórico-cultural do Brasil, Lélia Gonzalez (1988) aponta a formação do país não apenas na base europeia - pessoas brancas - mas também composta por pretas, inviabilizadas pelo racismo à brasileira, ou seja, o mito da “democracia racial”, resultante do viés ideológico do branqueamento ao que ela recorre à categoria freudiana denominada *denegação*.

Sabe-se que a vinda do povo preto para as Américas ocasionou a influência das línguas faladas trazidas por essas pessoas oriundas de diferentes partes da África para com aquelas faladas neste continente - a língua do colonizador - espanhol, francês e o português. Essa modificação na língua portuguesa é o que a autora conceitua *pretuguês*, segundo ela, “[...] marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo de que o colonizador chamava os escravos africanos de ‘pretos’ e de ‘crioulos’, os nascidos no Brasil)” (Gonzalez, 1988, p. 70).

Esse fato demonstra que a influência negra na formação histórico-cultural do Brasil dá-se não apenas na dança, na música ou nas crenças religiosas, mas também neste outro aspecto, pouco explorado, de acordo com Gonzalez (1988), que é a língua. A autora enfatiza a ausência das consoantes *l* e *r* nas línguas africanas trazidas para o Novo Mundo. Lembramos que esse fenômeno linguístico dificultava o falar dos/das escravizados/as a língua portuguesa e não algo referente à cognição, como uma ideia de inferioridade, que era vista na época.





Outro aspecto apontado por Lélia Gonzalez em relação ao pretuguês diz respeito a uma outra categoria apontada por Freud chamada de *objeto parcial*. Essa categoria consiste em uma pessoa ser identificada por apenas uma parte de seu corpo. Para a autora, é a sexualização da palavra *bunda*. Essa palavra faz parte do vocabulário da língua africana *quimbundo*, falada pelo povo *bundo* que constitui uma etnia banto de Angola, que além de falarem quimbundo, falam também outras duas línguas que são: *bunda* e *ambundo*. Ao evidenciar este objeto parcial - *bunda*- essa sexualização deu origem, segundo Lélia Gonzalez (1988), a outros termos no pretuguês, como o biquíni fio-dental, por exemplo, e, hoje, a calcinha fio-dental também. Vale ressaltar que essa sexualização do vocabulário, mais particularmente, do pretuguês, se dá, principalmente, em corpos femininos, mais especificamente, em corpos femininos pretos.

Diante disso, esses exemplos de objeto parcial juntamente com a denegação da pouca exploração da atuação das línguas africanas no português brasileiro, nos permite perceber que o *pretuguês* não se refere apenas à influência das línguas africanas trazidas pelos escravizados/as com a fusão/mistura da língua do colonizador, mas também com a transformação de significado sofrido pelo racismo, seja para depreciar a imagem de pessoas negras pela questão de que os/as africanos/as não sabiam falar *corretamente* o português, seja pela exploração de seus corpos, sobretudo, femininos, reduzindo a imagem de pessoas negras a objetos.

Porém, mesmo diante do processo cruel, no Brasil, que foi a escravização, “começava também a reação dos negros, como em organizações quilombolas, como símbolo da nossa luta de libertação” (Gonzalez, 2020, p. 303). Além dos quilombos, houve outras formas de organizações, como, por exemplo, os movimentos negros, que pautaram lutas importantes, que seguem até nossos dias, principalmente, na área da educação, como veremos a seguir.





2.4 Esperançar é preciso, descolonizar a educação também

Quando se pensa em educação, nos vem à mente a educação formal, a preparação para o trabalho e para a vida, o “tornar-se alguém na vida”, como profere o senso comum. Mas que educação é essa e de qual vida nós estamos falando? A educação eurocentrada? O modo de vida de um povo visto como civilizado que foi aquele que mais barbárie cometeu diante do fenômeno da colonização? Será que o modo de vida do colonizador é ainda o padrão a ser seguido?

Nossos primeiros manifestos em defesa da educação descolonizadora há de ser o de dizer NÃO ao modelo hegemônico do conhecimento, e dizer SIM à diversidade cultural. Essa diversidade, segundo Walsh (2012), é capaz de intervir na refundação das estruturas e ordenamentos da sociedade que racionaliza, inferioriza e desumaniza, para resgatarmos nossa capacidade de indignação diante das injustiças sociais, almejando um projeto de interculturalidade desde nossa gente, valorizando os saberes plurais “...uma educação não para a salvação de nada e de ninguém, mas para a garantia da vivacidade das existências e suas inscrições no tempo” (Rufino, 2021, p. 14).

Neste sentido, questionamos. Quais eram os ensinamentos dos povos que já habitavam o continente Americano? Quais foram os ensinamentos trazidos pelos/as africanos/as escravizados? Qual o efeito da mistura entre esses ensinamentos com o do colonizador? Não podemos nos furtar da ideia de que esses povos já habitantes e os que aqui chegaram pela violência dos colonizadores não deixaram de exercer seus conhecimentos ainda que inviabilizados e, diante de todas as tentativas de sufocamento dessas culturas, resistiram e muito para manter vivo esses conhecimentos próprios.

Diante disso, nosso esperançar curva-se à ideia de que não há apenas um conhecimento único, mas conhecimentos que devem ser respeitados. Daí a importância de descolonizarmos a educação. Descolonizar a educação é refletir, conhecer todos os saberes outros que fazem parte deste lugar do qual pertencemos, é perceber o quanto isso nos afeta como seres do planeta e cidadãos de um país.





Não existe uma verdade única, no dizer de Chimamanda Adichie (2009), pois há o perigo de uma história única que anula as demais e as inviabiliza.

A educação precisa ser um ato libertador e rechaçar a educação bancária, que nos dizeres de Paulo Freire (1996), nos move para um esperar de autonomia, existência e coexistência. Para tanto, é imprescindível uma educação “comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais” (Rufino, 2021, p.16).

Dessa forma, a descolonização não é um passe de mágica, não se dá meramente no grito de independência, mas ao longo dos processos de disputa de vida que integram inconformidade, rebeldia e lutas contrárias à dominação e à produção de desvio do ser e de suas práticas de saber. Por mais que se sonhe e esses sonhos sejam corporais, vibrantes e plasmem meios de reivindicar outra experiência, não se dorme colonizado e se acorda descolonizado. Talvez, a descolonização tenha maior intimidade com a capacidade de recuperar nos sonhos o que foi investido no esquecimento [...] (Rufino, 2021, p. 30).

Esse papel impulsionador de novos saberes e novos conhecimentos precisa vir conjuntamente com um projeto político que questione as regras do capitalismo global, o que Walsch (2012, p. 6) define por “transformação radical das estruturas, condições e dispositivos de poder, que mantém a desigualdade, racionalização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida”. Portanto, um projeto descolonizador pensado por diferentes sujeitos, em diferentes lugares, que carregue esperança de um mundo mais humanizado, que venha das periferias, dos terreiros, das aldeias, do desaprender das cartilhas colonizadoras.

Se, para Walsh (2012), a descolonização é o vir a ser, que se inspira no Bem Viver, na interculturalidade, que pretende intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade, ela só tem significado se assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo, para Rufino (2021, p. 66):

A descolonização não pode ser fetichizada no ir e vir de uma demanda produtivista de discursos que somente tire a poeira das obras, das





proteções dos consensos e dos privilégios mantidos pelo modelo dominante. Nesse sentido, a descolonização não está para a escola como mero malabarismo discursivo que amenize o peso do mundo que é carregado pela agenda dominante e por todos seus apetrechos. A descolonização demanda corpos políticos que possam insurgir, se rebelar e confrontar as opressões mantidas na arquitetura do projeto da modernidade. Pede-se corpo em movimento: seja uma criança que brinca, um punhado de caroços de dendê, uma floresta de pé, a cabeçada de um capoeira, as aprendizagens de inúmeras línguas ou as perguntas que desconcertem.

Portanto, as duas dimensões de descolonização, ou seja, trazidas por Walsch (2012) e Rufino (2021), podem e precisam ser pensadas e tornadas vivas na educação, dialogadas entre educadores, gestores, vistas por políticas públicas e sociedade como um todo, principalmente, para reformulamos a concepção de escola como um lugar de reprodução de conteúdos e dos modos de saber, hegemonicamente, branco e patriarcal. Haveremos de pensar uma escola como um lugar de disputas, pois, conforme Rufino (2021, p. 62) “[...] o ‘chão da escola’ nos convida a uma escuta sensível em relação aos dizeres dos nossos solos, dos seres em relação e responsabilidade com o todo...”.

Se escutarmos os dizeres dos nossos solos, podemos perceber muito de nós educadores, das práticas pedagógicas, dos diálogos de saberes com nossos pares nos espaços escolares, das formações que realizamos, do currículo que acreditamos ser possível, das concepções de educação que possuímos e aquelas que provocam inconformidade com a realidade que experienciamos diante das desigualdades, mobilizando-nos “atos políticos e poéticos” (Rufino, 2021, p. 62) em que corpos sensíveis se encontram e coletivamente se colocam contra as mazelas do colonialismo.

3 METODOLOGIA

Partindo do sentipensar de que a descolonização possa ser um ato educativo, trazemos algumas reflexões sobre o processo de inferiorização que as culturas e a





própria história dos povos afrodiáspóricos foram submetidos na nossa sociedade. Para tanto, este estudo teve como aparato metodológico a revisão bibliográfica de cunho qualitativo. Embasamos nosso instrumental teórico em autores como Lélia Gonzalez (1988), criadora do termo *pretuguês*, Catherine Walsh (2012), que vê a principal causa das desigualdades sociais e raciais na colonialidade, tanto no continente americano quanto no nosso país, e Luiz Rufino (2021), cuja descolonialidade educacional prevê a pluralidade de existências e de experiências sociais.

O objetivo do nosso trabalho é abordar a presença e a pertença das culturas afrodiáspóricas na construção das línguas e linguagens utilizadas no Brasil, por meio da sobrevivência do *pretuguês* no português brasileiro, como resistência à colonização cultural, histórica e linguística.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das leituras e reflexões para a elaboração deste artigo, podemos perceber que a educação brasileira se firmou e ainda persiste fundamentada em um padrão. Rufino (2023, p. 14) muito bem definiu esse padrão dominante que, “com alicerces fincados em racismo, sexismo, antropocentrismo, catequese, adultocentrismo, dismantelo cognitivo, destruição comunitária, desarranjo das memórias, consumo, descarte e utilitarismo da vida [...]”, reforça as desigualdades e todas as formas de violência do colonialismo.

Diante dessa visão, seguimos pelas pistas, frestas e os sentidos marcados por outros/as que sonham, almejam, vislumbram uma outra sociedade, que não somente essa baseada em desigualdades, dismantelos, lógicas excludentes. Acreditamos em um esperar que habite nossas vidas e nosso fazer docente. Ainda, Rufino (2023, p. 53), nos fala que “a capoeira não se faz sem corpos vibrantes, indignados e brincantes, poéticos cortantes feito navalhas, mandingas de fechamento de corpo e de continuidade da vida via memória ancestral”. É com essa





inspiração da capoeira, que nós, educadores e, também, a educação, deveríamos ser cheios de vida, com corpos vibrantes e indignados, semeando novos sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras que utilizamos para elaboração deste artigo surgiram da disciplina “Descolonialidade epistêmica: práticas do saber desde geografias outras/identidade, diferença e reconhecimento”. Optamos por autores/as, entre eles/elas, Lélia Gonzalez, pela sua representatividade no debate da perspectiva afro-brasileira, sendo esta a sua bandeira de luta, tanto enquanto ativista do movimento negro quanto na defesa da valorização das contribuições das culturas, história e, principalmente, das línguas africanas. Compreendemos, a partir dos conceitos defendidos por ela, ou seja, do pretuguês, que o Brasil criou um conjunto de práticas de perpetuação do poder branco do colonizador, destruindo as outras culturas tidas como inferiores, dos negros e indígenas.

Lélia Gonzalez simboliza uma intelectual política, que assumiu um papel de referência para diversos movimentos de resistência contra o racismo, também para o feminismo negro, para a descolonização dos povos da América Latina, e, principalmente, suas críticas ao modelo eurocêntrico implantado nas ciências sociais. Lélia estabeleceu diálogos com outras pensadoras da descolonialidade da América Latina.

Este lugar ocupado por Lélia Gonzalez há de ser reconhecido e valorizado nos espaços acadêmicos e nos movimentos negros brasileiros, para pensarmos outras maneiras de descolonizar as culturas deste lugar, resgatando seus valores e buscando reconstruir a partir dos inferiorizados pelo processo de colonização. Não é tarefa fácil, há que se esperar.





REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino americano; ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, no. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: Educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, v.15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 19 jul. 2023.





A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OUTRAS LEITURAS DE MUNDO PARA O DIÁLOGO E A EMANCIPAÇÃO

Érica Cecília Noronha Da Boit¹

Luciana Backes²

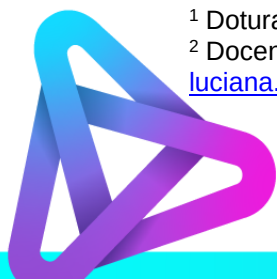
Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), por vezes marginalizada e esquecida, passa por constantes ameaças de fechamento e enturmação, fragilizando os projetos desenvolvidos e desestabilizando as comunidades escolares. Para potencializar o movimento de resistência pela EJA, tecemos um projeto inicial de tese para o Doutorado em Educação, com o intuito de recontextualizar os conhecimentos dos homens e mulheres da EJA, por meio dos multiletramentos. Dialogando com nosso marco referencial, escolhemos a pesquisa-ação como proposta metodológica para a construção dos caminhos dessa tese por se propor a ser um processo que convida os sujeitos a conviverem criticamente através de um movimento cíclico de observação, ação, reflexão e planejamentos contínuos para possíveis movimentos de transformação (Barbier, 2002). A pergunta norteadora para a primeira leitura sobre os atores da pesquisa, seus contextos e conhecimentos sobre os gêneros textuais é: Quais as leituras de mundo que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos conseguem expressar? O objetivo geral da primeira leitura é identificar os gêneros textuais conhecidos pelos estudantes da EJA e explorados para expressar suas leituras de mundo. Como resultados preliminares constatamos que os educandos e as educandas estão em processo de autoria e co-autoria, apresentando ainda algumas resistências para os trabalhos coletivos e a retomada das memórias de suas infâncias. Concluímos o primeiro ciclo de recontextualização das leituras iniciais destacando a importância da coexistência entre as diferentes leituras de mundo legitimando os diversos saberes.

Palavras-chave: recontextualização do conhecimento; multiletramentos; práticas pedagógicas dialógicas e emancipatórias; educação de jovens e adultos.

¹ Doturando em Educação em Universidade La Salle. E-mail: erica.200710986@unilasalle.edu.br.

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade La Salle. E-mail: luciana.backes@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino, constrói uma narrativa de resistência durante a sua história. Constantes ameaças de fechamento e enturmação, fragilizam os projetos desenvolvidos e desestabilizam as comunidades escolares. Para fortalecer essa narrativa de resistência, tecemos um projeto inicial de tese para o Doutorado em Educação, com o intuito de recontextualizar os conhecimentos dos homens e mulheres da EJA, por meio dos multiletramentos.

Assim, “ao recontextualizar as ciências através da contação de histórias, estamos propondo experiências de compartilhamento da percepção entre os estudantes, que fazem emergir perturbações e ações cognitivas para a superação” (Boit, Backes, 2022, p. 12). Acolhemos a perspectiva de que o ser humano é inacabado, incompleto (Freire, 2020) e sempre passível de construir conhecimentos com o outro e com o contexto que vive (Boit, 2022). Entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA podem ampliar o diálogo e potencializar a emancipação (Freire, 2016) dos homens e mulheres, da modalidade.

A partir de uma sequência didática, com práticas pedagógicas multiletradas, intitulada: “Histórias para quem tem histórias”, os estudantes são convidados a imersão na narrativa de contos de fadas adaptados para a cultura gaúcha, para que possam olhar para suas vivências, recontextualizar conhecimentos prévios e construir novos conhecimentos em busca da emancipação.

A pergunta norteadora para os atores da pesquisa sobre seus contextos e conhecimentos referentes aos gêneros textuais é: Quais as leituras de mundo que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos conseguem expressar? Assim, realizamos a primeira leitura da realidade. O objetivo geral, da primeira leitura, é: identificar os gêneros textuais conhecidos pelos estudantes da EJA e explorados para expressar suas leituras de mundo. Os objetivos específicos para essa leitura e narrativa preliminar são: identificar os gêneros textuais conhecidos pelos estudantes da EJA; explorar as práticas pedagógicas multiletradas; e proporcionar diálogo e





tomada de consciência de si e dos contextos que cercam os atores da pesquisa. Entendemos que esse ciclo inicial, na metáfora dos letramentos, apontará os caminhos que pretendemos percorrer durante essa narrativa coletiva (professora-pesquisadora e estudantes-participantes).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A recontextualização dos conhecimentos na EJA aponta para um processo de ensino e aprendizagem que ocorre de forma integrada, na sua totalidade, englobando aspectos culturais, sociais, biológicos, tecnológicos, políticos e econômicos. Pensar em uma sequência didática interdisciplinar para outras leituras de mundo representa a possibilidade de conscientização dos processos de dominação e da ruptura com a educação bancária (Freire, 2020). Assim, nos faz acreditar que a contação de histórias e a recontextualização dos saberes e vivências dos atores da pesquisa, possam potencializar esses movimentos de transformação. O desenvolvimento de uma consciência do ser como totalidade, capaz de desenvolver uma consciência crítica da realidade e de si mesmo, só é possível a partir de uma escuta que legitima as vivências, os gestos, as diferenças dos homens e mulheres e exercita a prática democrática do escutar, transformando os cotidianos de aprendizagem em uma experiência coletiva. Freire (2020, p. 58) compreende que é preciso saber como ouvir, ou seja, saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dele ou dela como a sintaxe específica dele ou dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir um educando rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas idéias.

Nessa perspectiva, cada educando e educanda é protagonista de seu processo de aprendizagem, a partir das interações com as histórias, seus enredos,





desdobramentos, com o outro e com os contextos vividos individualmente e no coletivo. Backes, Chitolina e Sciascia (2019), afirmam que a recontextualização das ciências a partir da contação de histórias possibilita-nos articular o conhecimento científico através da linguagem textual, imaginativa ou oral, integrada em uma narrativa que contribui para o entendimento sobre o objeto de conhecimento. Compreendemos assim que “o conhecimento só faz sentido quando interpretado pelo ser humano, e essa compreensão não está apenas na representação, mas nas interações que as interpretações proporcionam” (Almeida; Backes, 2024, p. 9).

No ciclo preliminar, para a primeira leitura dos contextos dos atores da pesquisa, reaproximamos os contos de fadas do cotidiano de aprendizagem dos mesmos, preenchendo lacunas da infância e dos processos iniciais de alfabetização. Assim, ao propormos a sequência didática “Histórias para quem tem história”, fizemos um paralelo entre os contos de fadas adaptados a cultura gaúcha e os contextos de vida dos educandos e das educandas para que, por meio desse “artefato que apresenta uma moral e permeia a formação leitora com o imaginário, o mágico e o criativo” (Almeida; Monteiro; Backes, 2023, p.136). Logo, são momentos de reflexão sobre a realidade, o viver, o conviver e as diferentes formas de aprender pudessem ser discutidos no coletivo.

Na recontextualização das narrativas dos educandos e educandas, por meio das oficinas propostas, promovemos práticas pedagógicas multiletradas que privilegiam a aprendizagem interativa e interdisciplinar. Portanto, se faz necessário mediar as interações dos educandos e educandas, sendo os mesmos criadores de sentidos, analistas críticos que transformam discursos e são sensíveis às diferenças. Entendemos que essas ações são imprescindíveis para os discentes em geral, mas especialmente para os estudantes da EJA, em uma perspectiva de educação interativa e emancipatória. Rojo (2013, p. 16) afirma que os multiletramentos funcionam como mecanismos de colaboração, os quais exigem dos usuários a interpretação das várias linguagens que os cercam todos os instantes; em suas multissemioses apresentadas sobre a multiculturalidade das sociedades.





Nesse diálogo, desenvolvemos a leitura e a escrita para a contemporaneidade, considerando os atores da pesquisa, leitores e autores, como sujeitos históricos e ativos de todo o processo e não apenas receptores passivos. As histórias lidas e ouvidas propiciam o encontro do leitor consigo mesmo e com o outro, porque a partir da escuta das histórias há a oportunidade de se estabelecer relações com o conjunto de vivências presenciadas na trajetória subjetiva e com o mundo em que se vive, “abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro” (Freire, 2017, p. 36). Nessa coexistência entre diferentes leituras de mundo, damos voz à ideia de emancipação, intervenção cidadã e democracia nas problemáticas vivenciadas dentro e fora da escola.

3 METODOLOGIA

Dialogando com nosso marco referencial, escolhemos a pesquisa-ação como proposta metodológica para a construção dos caminhos dessa tese por articular teoria e prática no mesmo processo de produção de conhecimento (Lorenzi, 2021). A pesquisa-ação se propõe a ser um processo que convida os sujeitos a conviverem criticamente através de um movimento cíclico de observação, ação, reflexão e planejamentos contínuos para possíveis movimentos de transformação. Barbier (2002, p. 48) afirma que “mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições”, possibilitando então, uma transformação da consciência ingênua para a consciência crítica (Freire, 2020), onde o sujeito percebe as dificuldades no caminho e as potencialidades de mudanças.

Não existe pesquisa-ação sem participação coletiva (Barbier, 2002). O autor ainda faz uma ressalva para a palavra participação, onde “nada se pode conhecer do que nos interessa sem que sejamos parte integrante” (Barbier, 2002, p. 70). A dimensão coletiva remete a presença ativa de um grupo envolvido na pesquisa, considerado um pesquisador coletivo. Esse estudo é desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle e no grupo Convivência e Tecnologia Digital na Contemporaneidade – COTEDIC UNILASALLE/CNPq, por





meio do projeto “Convivências e Rede(s): Configuração de ecossistemas para aprendizagem”³.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sequência didática “Histórias para quem tem histórias” foi organizada em 9 oficinas abordando os multiletramentos, por meio da exploração de narrativas e de contos de fadas adaptados para a cultura gaúcha. Escolhemos a coleção “Era uma vez no Reino Grande do Sul” (Keller, 2021) para aproximar os educandos e as educandas da literatura e fazer vinculação com os contos de fadas clássicos. O quadro abaixo descreve a proposta inicial da sequência didática.

Quadro 1 - Cronograma das Oficinas da Sequência Didática: Histórias para quem tem Histórias.

Oficinas	Datas	Multiletramentos
Minhas Memórias	08 de agosto	Letramento Digital
Quem sou eu?	12 de agosto	Letramento e Alfabetização
Contos de Fada	13 de agosto	Gêneros Textuais
Hora do Conto: Um Piá de Madeira	19 de agosto	Audiobook e Dicionário Gaudério
Onde vive o Piá de madeira?	22 de agosto	Letramento Geográfico
Contexto cultural do Piá de madeira	28 de agosto	Letramento Cultural
Gênero Textual: Notícia	05 de setembro	Letramento e Alfabetização

³ Submetido ao CEP, sob o CAAE: 69386823.1.1001.5307.





O mundo dos números do Piá de madeira	12 de setembro	Letramento Matemático
Culminância da sequência - Compartilhando saberes	19 de setembro	Letramento e Alfabetização: o conceito de “Lautor” (Rojo, 2013)

Fonte: Autoria própria, 2024.

A partir da realização das primeiras oficinas, fizemos algumas pré-análises das potencialidades e desafios desse estudo, pensando em um ciclo inicial para a pesquisa-ação. Algumas práticas não foram possíveis, pois o wifi da escola não estava disponível para uso. Na primeira oficina precisamos juntar as turmas para realizar as atividades devido ao número reduzido de alunos na escola, o que permaneceu ocorrendo. A ideia de pesquisarmos somente com as turmas de alfabetização, precisou ser repensada para adequação ao contexto da EJA.

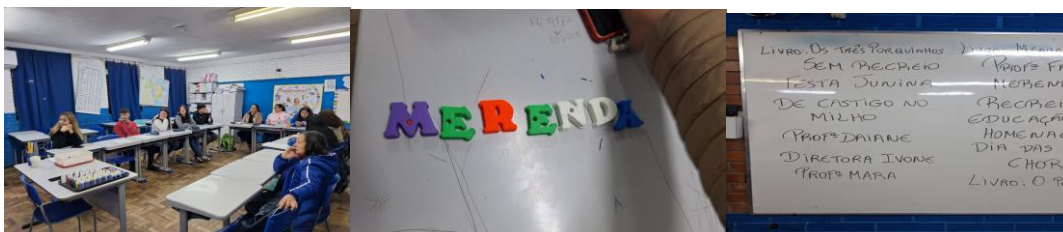
Essa redução acontece por diversos fatores: questões climáticas; educandos e educandas que jantam na escola, mas não permanecem nas aulas; e duplas ou triplas jornadas apontadas pelos educandos e, principalmente, as educandas. Outros fatores incluem o afastamento de professores por questões de saúde, as condições físicas e operacionais da escola, como o fato dos cinco computadores do laboratório de informática não estarem funcionando. O deslocamento dos educandos e educandas é outro fator tensionante, pois os horários dos ônibus nem sempre são respeitados e muitos estudantes já ficaram nas paradas esperando o transporte que não chegou a tempo.

Na Oficina 1 - “Minhas memórias”, planejamos trabalhar com práticas de Letramento Digital. Porém, a rede Wifi da escola, indisponibilizou a prática para a construção de uma nuvem de palavras. Então, a nuvem foi construída no quadro branco e após a escrita das palavras, trabalhamos com o número de letras, quais e quantas vogais aparecem, número de consoantes, número de sílabas.





Figura 1 - Oficina: Letramento Digital e escrita de palavras.



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2024.

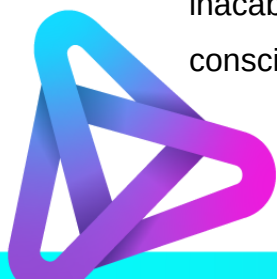
A participação ocorreu principalmente pelos estudantes das totalidades pós-alfabetização. Na realização coletiva das atividades, percebemos que o número de sílabas foi a maior dificuldade dos alunos de todas as totalidades. Na Oficina 2 - “Quem sou eu?”, realizamos práticas que legitimam os saberes prévios e a história de vida dos educandos e educandas, recontextualizando contextos dos atores da pesquisa. Alguns educandos e educandas mostraram-se resistentes para retomar suas memórias do período de alfabetização.

Figura 2 - Oficina: Quem sou eu?



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2024.

Entendemos que para muitos estudantes esses momentos trazem lembranças de fracasso e abandono escolar, de deslegitimação de conhecimentos e de experiências de dificuldades de aprendizagem. Para Freire (2020) a capacidade de dimensionar o tempo, recordar o passado, compreender o presente e planejar o futuro são atributos que o ser humano, inconcluso, foi desenvolvendo. O inacabamento lhe é característico, porque assim se reconhece através da consciência. E como o ser humano, a realidade que o condiciona também é



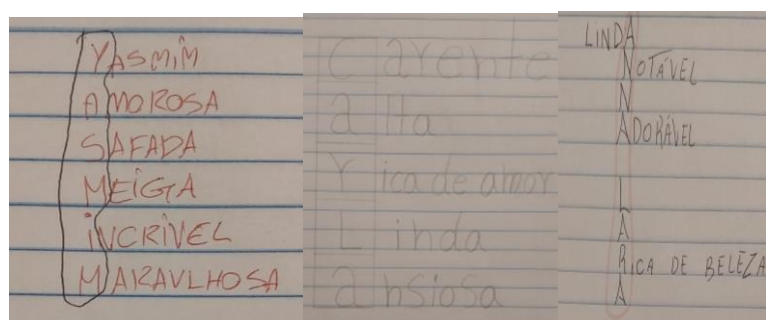


inacabada. Em consequência, a realidade muda quando o humano inconcluso a altera por meio da ação, modificando a si mesmo paralelamente.

Na mesma oficina, a educanda da Totalidade 1, demonstrou muita resistência em participar das práticas relatando que “não sabia nada” (ler, escrever ou desenhar). Foi incentivada pelos colegas a compartilhar suas vivências e resolveu fazer um relato importante sobre suas estratégias para contar histórias. Como ainda não sabe ler, a educanda relatou que cria histórias a partir das imagens dos livros. Voltou a estudar, para poder ler para a neta. Discutimos sobre a legitimidade da sua leitura de mundo e as possibilidades que nascem a partir do retorno à escola, chamando todas as leituras para o diálogo. A educação para a liberdade busca recuperar a noção de sujeito que, indo além da adaptação, se integra ao contexto. Freire (2020) explica que a integração é resultado do ajustamento das pessoas à realidade, acrescida da capacidade de transformá-la, o que a torna mais completa (e mais humana), diferente da simples acomodação/ajustamento.

Em seguida, após a exposição dos trabalhos, cada educando e educanda criou um acróstico com o seu nome, destacando suas características. Os que ainda não sabiam escrever, foram auxiliados pela professora-pesquisadora.

Figura 3 - Construção de Acrósticos.



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2024.

Uma educanda da Totalidade 5 relatou que colocou a palavra solidária no seu acróstico, pois procurava sempre se colocar no lugar do outro. No período da enchente, recebeu dezesseis pessoas na sua casa, mesmo com apenas quatro

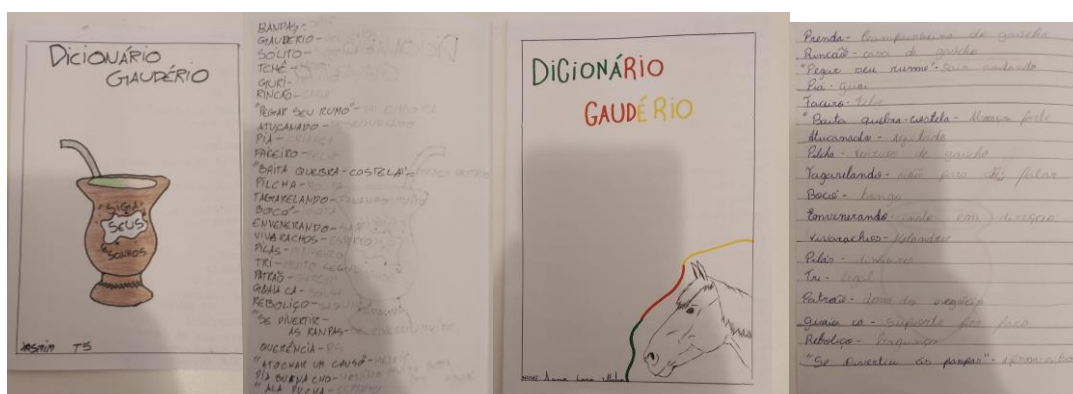




peças na casa. A partir das reflexões propostas pela atividade, a estudante conseguiu avaliar e legitimar suas ações em um momento de crise coletiva. Após a construção dos acrósticos na Oficina 2, em roda de conversa, os educandos e as educandas trouxeram suas considerações sobre as palavras escolhidas. A turma dialogou sobre as falas de cada colega, fazendo novas leituras coletivas. Os educandos perceberam que a coexistência entre diferentes leituras de mundo amplia as possibilidades de aprendizagem, “onde não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (Freire, 2020, p. 48), assim como não há leitura de mundo melhor ou pior, há leituras diferentes.

Uma educanda da Totalidade 5, escreveu que sente-se ansiosa, pois lida com crises de choro e insônia. Também compartilhou que é muito carente e que está no abrigo de menores na cidade, pois o pai está em coma no hospital e a mãe não quer ficar com ela, pois trabalha “na noite”. As colegas da turma foram empáticas com ela e afirmaram que a escola é uma oportunidade para que ela possa mudar de vida e ter novos sonhos.

Figura 5 - Construção dos Dicionários Gaudérios



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Durante a Oficina 4, na construção de um dicionário gaudério, a partir do audiobook do livro: “Um piá de madeira”, os educandos e educandas compartilharam saberes sobre a cultura gaúcha, cooperando e colaborando mutuamente para a





conclusão da atividade proposta. Percebemos a importância da legitimação dos saberes dos mesmos e a aproximação com a realidade e de seus contextos de aprendizagem, pois [...] foi socialmente aprendendo que, ao longo da história, mulheres e homens perceberam que era preciso criar caminhos e métodos de aprendizagem. Historicamente estamos sempre em processo de aprendizagem (Freire, 2020, p. 57).

Percebemos que os educandos e as educandas demonstraram conhecer poucos gêneros textuais e ainda não conseguem relacionar os mesmos com seus cotidianos. Mesmo a escrita textual contemporânea, como o e-mail, não é familiar ao grupo de estudantes que participaram das oficinas. Algumas vezes, os educandos e educandas relacionam gêneros textuais de ficção, como novelas e filmes, com a realidade, confundindo personagens com seus atores. Também percebemos dificuldades em relacionar contos infantis clássicos com os adaptados para a cultura gaúcha, pois não conheciam muitos contos clássicos.

Na oficina em que um Quiz foi organizado para que os educandos e as educandas dialogassem sobre as histórias infantis que conheciam e como poderiam relacioná-las com os contos adaptados para a cultura gaúcha. A turma foi dividida em duas equipes. Dos catorze contos de fadas gaúchos adaptados, os alunos identificaram seis contos. São eles: Os Tri porquinhos, Joca e Marina. O xiruzinho de chumbo, Piá de madeira, Patrão Artur e O peão sapo. A professora-pesquisadora convidou os alunos para explorarem as obras adaptadas e perguntou o que era semelhante e diferente entre os contos clássicos e os contos adaptados para a cultura gaúcha. A aluna C, da totalidade 5, comentou que as histórias são muito parecidas, com os mesmos personagens, mas o que mais mudava era que elas aconteciam em cidades do Rio Grande do Sul e as palavras usadas nos livros, eram as usadas pelos gaúchos.





Figura 6 - Quiz dos Contos de Fadas



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2024.

Ao acertar o conto de fadas, um integrante usou o alfabeto móvel para escrever o nome da história (os colegas da equipe auxiliaram). Percebemos que houve troca de letras na escrita das palavras. Também destacamos a cooperação entre os alunos das totalidades participantes para encontrarem as letras corretas. No final da oficina foi feita uma votação para que a turma pudesse escolher com qual história a maioria gostaria de continuar os trabalhos. O resultado ficou assim expresso: Um Piá de madeira (3 votos), Tri Porquinhos (2 votos) e Palinha Vermelho (1 voto). As educandas se surpreenderam com a possibilidade de escolha da história a ser trabalhada.

Figura 7 - Escrita dos títulos das histórias do Quiz.



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2024.

Não foi possível concluir as oficinas planejadas em 2024, devido aos aspectos tensionadores descritos anteriormente. Fica evidente que o complexo contexto dos





educandos e educandas da EJA requer práticas pedagógicas que dialoguem com essas demandas específicas. Quando a escola recebe novamente esses homens e mulheres, o contexto de ensino-aprendizagem e de relacionamentos demandam outras propostas. Esses educandos e educandas necessitam ser reencantados pela/para escola, portanto nas práticas pedagógicas de construção de conhecimento a legitimação de suas histórias de vida e seus saberes diversos é fundamental. É nesse sentido, que estar no mundo significa estar com o mundo e com os outros. Nesse movimento, o ser inacabado tem consciência de sua inconclusão, fato que o faz se abrir ao mundo e aos outros, fazendo-o mover-se em permanente busca do conhecer. A inconclusão assumida, segundo Freire (2020), é um saber fundante da formação docente e da prática educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização do ensaio proposto pelas oficinas da sequência didática intitulada “Histórias para quem tem história”, observamos alguns desafios na estrutura física e operacional da escola, resistência na participação dos educandos e educandas nas práticas pedagógicas e fatores tensionadores da modalidade EJA.

Em contraponto, destacamos a interação dos educandos e educandas quando as provocações das práticas pedagógicas se aproximavam de suas vivências. As práticas multiletradas dialógicas oportunizaram momentos de construção coletiva e de compartilhamento de saberes. Com a diversidade de procedimentos de produção de materiais, procuramos abranger as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, proporcionando experiências visuais, auditivas, linguísticas, interpessoal, intrapessoal, musical, dentre outras.

No planejamento do ensaio nos questionamos sobre a validade de trabalhar com contos infantis na EJA. Percebemos que a retomada de uma fase repleta de lacunas, para a maioria dos estudantes, houve um salto para a vida adulta, valorizando questões culturais e linguísticas, dando início ao processo de conscientização de si e do mundo em que vive. Entendemos que a pesquisa na EJA





faz um resgate dos educandos e das educandas que têm as memórias do período escolar associadas ao fracasso, baixa-estima, padronização dos saberes e inferiorização dos seus conhecimentos prévios. Promover vivências de autoria e co-autoria, além de compartilhamento de saberes, faz dessa primeira leitura um ensaio importante para os próximos ciclos da Pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiane Aparecida Parcianello de; BACKES, Luciana. O ecossistema para aprendizagens no processo de alfabetização: recontextualizando as ciências. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 26, n. 2, jul-dez/2024. ISSN 1983-3857.

ALMEIDA, Fabiane Aparecida Parcianello de; MONTEIRO, Luciane Priori; BACKES, Luciana. Princesas soltam Pum? Recontextualizando as Ciências e a Contação de Histórias nas percepções das crianças. **Pensares em revista**, São Gonçalo-RJ, n. 28, p.135-156, 2023.

BACKES, Luciana; CHITOLINA, Renati; SCIASCIA, Cláudia. Recontextualização das ciências por meio da contação de histórias: o processo de aprendizagem. **Psique**, Lisboa, v. XV, n. 1, p. 128-143, 2019.

BOIT, Érica Cecília Noronha da; BACKES, Luciana. A Construção do Conhecimento Científico na Contação de Histórias: O protagonismo em crianças do Ensino Fundamental. **Cenas Educacionais**, v. 5, p. 1-28, 2022.

BOIT, Érica Cecília Noronha Da. O Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: ressignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos. 2022. 188p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. **Pesquisa-ação**: pesquisar, refletir, agir e transformar. Editora Intersaberes, 2021.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-31.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 7-36.





CONTRIBUIÇÕES DO ESCAPE BOOK PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

Cristiane Gomes¹

Elaine Conte²

Resumo

A educação básica enfrenta desafios profundos que transcendem os muros da escola, refletindo-se em índices preocupantes de aprendizado em português e matemática. Para superar essas dificuldades, é crucial adotar uma abordagem pedagógica inovadora, que alcance os interesses dos jovens estudantes do século XXI. É nessa perspectiva que se insere o trabalho aqui apresentado, que é parte da pesquisa de doutorado da autora, e tem como objetivo averiguar as contribuições do recurso pedagógico gamificado baseado em obras literárias de forma virtual denominado Escape Book, artefato virtual elaborado no Mestrado da autora, nos processos de ensino e de aprendizagem de estudantes dos anos finais do ensino fundamental em português como língua materna. Para isso, será criada uma biblioteca de Escape Books, de acesso gratuito, em que poderão ser abordadas diversas obras literárias a partir da perspectiva do *escape room* como jogo de fuga. Nessa abordagem, há uma segunda narrativa, embasada na obra literária original, em que há uma urgência que precisa ser resolvida dentro de um determinado tempo, através da utilização de enigmas, pistas e desafios, de forma interdisciplinar, como tende a ser o universo literário, mas que abordam também aspectos linguísticos previstos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Para este estudo será utilizada a metodologia DSR (Design Science Research) à luz da hermenêutica, tendo em vista que será elaborado um artefato como busca da solução para a problemática apresentada, porém, para além disso, a questão analítica e dialógica estará presente durante todo o processo de elaboração, aplicação e análise do desenvolvimento da pesquisa. Estudos que contemplem o uso de tecnologias digitais e virtuais, numa perspectiva interdisciplinar, como o Escape Book contribuem para dinamizar e aperfeiçoar o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes, além de gerar engajamento e oportunizar o trabalho coletivo e colaborativo.

Palavras-chave: gamificação; escape book; aprendizagem; ensino fundamental

¹ Cristiane Gomes, Universidade La Salle, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-9039-3981>, cristianegomes1308@gmail.com

² Elaine Conte, Universidade La Salle, Brasil, <http://orcid.org/0000-0002-0204-0757>, elaine.conte@unilasalle.edu.br





1 INTRODUÇÃO

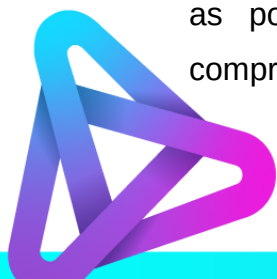
A educação básica enfrenta desafios profundos que transcendem os muros da escola, refletindo-se em índices preocupantes de aprendizado em português e matemática. Para superar essas dificuldades, é crucial adotar uma abordagem pedagógica inovadora, que alcance os interesses dos jovens estudantes do século XXI.

A análise cuidadosa das realidades sociais e culturais, aliada à busca por metodologias que deem conta de atingir o jovem estudante atual de forma plena e prazerosa torna-se essencial para promover uma educação crítica, equânime e solidária. No entanto, isso requer inovação metodológica, gestão escolar eficaz e uma perspectiva interdisciplinar que valorize a formação integral dos estudantes. Diante desse contexto, faz-se urgente que se pense em possibilidades de soluções metodológicas para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem de jovens dos anos finais do ensino fundamental.

É nessa perspectiva que se insere o trabalho aqui apresentado, que é parte da pesquisa de doutorado da autora, e tem como objetivo averiguar as contribuições do recurso pedagógico gamificado baseado em obras literárias de forma virtual denominado Escapa Book, artefato virtual elaborado no Mestrado da autora, nos processos de ensino e de aprendizagem de estudantes dos anos finais do ensino fundamental em português como língua materna.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Muitos estudos vêm surgindo ao longo dos últimos anos na área das tecnologias na educação, bem como acerca da gamificação no ambiente escolar, tanto na formação de professores, quanto na busca por metodologias que atinjam os estudantes, principalmente na educação básica. Entretanto, ainda se percebe que as políticas públicas que regem a educação no Brasil carecem de maior compreensão acerca do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das





diferentes faixas etárias que compreendem as etapas de ensino, afinal, segundo Charlot (2020, p. 58), “a pedagogia tradicional funciona mal, porque colide com a valorização contemporânea do desejo e da Inovação.”

No contexto de contemporaneidade apresentada pela Educação atual, faz-se necessária a aproximação das pesquisas realizadas no âmbito acadêmico às diferentes realidades que se apresentam em nossas escolas, na busca por recursos metodológicos que deem conta do aprendizado dos jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista suas especificidades regionais, socioeconômicas e cognitivas.

Embora as avaliações de larga escala busquem avaliar os conhecimentos dos estudantes através da mensuração de dados advindos de questões que abordam as habilidades e competências previstas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o cotidiano escolar ainda apresenta diversos desafios para que a aprendizagem desses jovens se faça de forma plena.

Charlot afirma que:

A ambição de melhorar a "qualidade da educação" não provoca nenhum debate sobre os critérios dessa qualidade, pois se trata, de fato, de melhorar seu lugar na classificação Pisa ou no ranking de Xangai. O problema é que essa aspiração classificatória, por si só aceitável embora um pouco irrisória, oculta as questões fundamentais e ignora grandes áreas do conhecimento. (Charlot, 2020, p. 283)

Percebe-se que o autor não invalida essas avaliações, mas propõe um debate acerca da sua validade, tendo em vista o viés de um sistema classificatório muitas vezes mascarar o seu real propósito, que é de identificar as aprendizagens dos estudantes, expondo as potencialidades e lacunas existentes nesse processo. Isso é extremamente importante para que as redes de ensino, através de seus professores, possam replanejar ações que contemplem as formas mais eficazes de desenvolver as habilidades e competências necessárias para cada etapa de ensino.

Por isso ainda o autor afirma que:





por esses tempos não terem sido avaliados, professores e alunos sobrevivem na urgência. Seria necessário também pensar o tempo de *viver* dos jovens. Entre aulas e tarefas de casa, a escola devora hoje uma grande parte do tempo dos jovens. (Charlot, 2020, p. 299)

Essa urgência de que trata Charlot compreende uma série de complexidades às quais a escola está imersa e, muitas vezes, presa, pois há calendário a cumprir, planos de ensino por vezes rígidos, metas de gestão que acabam interferindo no pedagógico, dentre tantas outras. Cabe às redes de ensino identificar os diferentes públicos de suas escolas, a fim de buscar alternativas viáveis e personalizadas para cada realidade, através de ações de autonomia gestora, formações docentes qualificadas que busquem de fato auxiliar o professor em seus processos metodológicos através inclusive de construções coletivas e colaborativas que oportunizem ao docente o protagonismo necessário para atuar em suas turmas de forma mais assertiva.

2.1 A perspectiva da gamificação

A considerada por muitos como geração nativa digital, nas periferias, muitas vezes, não se confirma, tendo em vista o limitado acesso às redes de internet, bem como a aparelhos eletrônicos funcionais. Dessa forma, faz-se necessária a inclusão digital e virtual nas escolas, através do uso das tecnologias em sala de aula, com projetos que visem o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam aos jovens estudantes o acesso ao conhecimento da cultura digital, conforme prevê a competência geral 5 prevista pela BNCC:

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. (Brasil, 2017, p. 9)





Nessa perspectiva, a gamificação surge como uma possibilidade metodológica importante para a inserção desse estudante no universo tecnológico, em que é possível vislumbrar as tecnologias para além dos *games*, que possuem um caráter de entretenimento. Através da gamificação, é possível aprender de forma eficiente e significativa, mas é necessário que o docente se aproprie de alguns conceitos, para que possa desenvolver seu fazer pedagógico de forma clara e intencional.

Segundo Eliane Schlemmer,

Vinculado ao mundo dos games, surge o conceito de gamificação, que consiste em utilizar elementos presentes na mecânica dos games e forma de pensar dos games em contextos não game, como forma de resolver problemas e engajar os sujeitos. (Schlemmer, 2014, p. 74)

Já, de acordo com Carolei e Tori (2014, p. 17), “uma das maiores contribuições do design de games e do design de experiência para a Educação é pensar a ação didática não como um processo instrucional e sim como uma proposta de experiência com contexto e significado.”

Percebe-se, então, a partir das considerações dos autores acima, que a gamificação constitui-se como um recurso importante de ser utilizado em sala de aula, uma vez que oportuniza vivências significativas, tanto aos estudantes, como aos docentes envolvidos neste processo. Entretanto, ainda se observa pouca aderência a projetos voltados à gamificação por parte das redes de ensino, visto que há muitos destaques de professores e de escolas fazendo uso deste recurso nos processos de ensino e de aprendizagem, mas enquanto projetos de rede, ainda há poucos, embora crescentes, pois, para trabalhar nesta perspectiva de rede, é necessário o investimento em formação docente, não como palestras conteudistas e desconectadas da realidade, afinal, segundo Bacich e Moran:

O papel ativo do professor como designer de caminhos, de atividades individuais e em grupo é decisivo e diferente. O professor torna-se, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora. (Bacich; Moran, 2018, p. 9)





Dessa forma, a gamificação apresenta-se como aliada dos processos de ensino e de aprendizagem, requerendo vontade de inovar a fim de buscar uma aprendizagem mais efetiva e que atinja os jovens estudantes do panorama escolar atual.

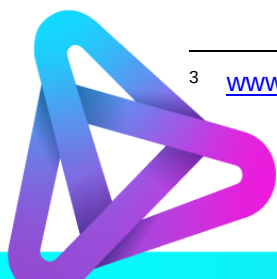
2.2 A perspectiva literária

Tendo em vista que a gamificação pode constituir-se como aliada dos processos escolares, o *escape room* torna-se uma modalidade de jogo em que é possível construir diversas possibilidades interdisciplinares de intervenção pedagógica. Conforme Paula Carolei, Leandro Yanaze e Gabriel Bruno (2018, p. 2), “*escape room* é um tipo de jogo físico com interfaces digitais que propiciam desafios dedutivos e abduativos e a maior missão é escapar ou fugir de algum local ou situação.”

Na busca por melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, tornando-os experiências imersivas, repletas de significados, foi desenvolvido o Escape Book, recurso pedagógico gamificado que se utiliza dos princípios do *escape room*, como jogo de fuga, aprimorando seus mecanismos e dinâmicas e apresentando uma intencionalidade pedagógica, ancorada em uma determinada obra literária numa perspectiva interdisciplinar.

Para a criação dos Escape Books, são utilizadas duas importantes plataformas virtuais com recursos gratuitos, uma delas é o *Thinglink*³, em que é possível inserir diversos jogos, imagens, áudios, vídeos, enfim, diversas mídias através de hiperlinks e, dessa forma, personalizar a base do jogo. Nessa proposta, há uma urgência que deve ser resolvida em um tempo determinado. Nela, os participantes, de forma coletiva e virtual, buscam desvendar enigmas e pistas, que os levem às próximas pistas, e que culminam no desbloqueio da saída. É possível inserir diversos elementos interdisciplinares, tendo em vista que uma obra literária é sempre um

³ www.thinglink.com.





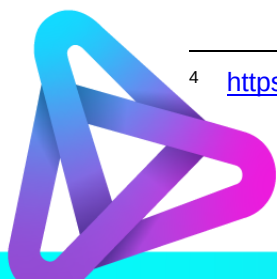
universo de possibilidades históricas, geográficas, culturais, lógicas, científicas, estéticas e linguísticas. Os enigmas podem ser jogos, cartas enigmáticas, quebra-cabeças, vídeos, charadas, problemas de lógica e/ou matemática para serem resolvidos, tradução de excertos em língua estrangeira, coordenadas geográficas, textos, imagens, dados históricos e o que mais a criatividade do professor/criador do Escape Book conseguir imaginar e elaborar. Por isso a potencialidade interdisciplinar desse recurso é bastante significativa.

Após essa etapa, o link gerado é inserido na 2ª plataforma, o Sistema Aberto para Escapes⁴, em que é possível inserir elementos, como cronômetro regressivo e uma sistemática de dicas, que darão forma ao escape como um jogo de fuga. É ela que faz a conexão e a interrelação entre todos os elementos, gerando significado aos participantes.

Dessa forma, a diferença entre o Escape Book e outros escapes virtuais, que podem também vir a ser utilizados no ambiente escolar, além da sua intencionalidade pedagógica, é ter como base uma obra literária, visto que ele foi criado justamente com o propósito de aperfeiçoar os processos que envolvem a leitura, compreensão textual e a escrita de estudantes dos anos finais do ensino fundamental numa perspectiva interdisciplinar, própria do estudante do século XXI. Esse recurso pode, portanto, gerar resultados a curto, médio e longo prazo, na medida em que for sendo inserido no ambiente escolar, tendo em vista que o seu potencial pedagógico gera um impacto social significativo aos estudantes, professores e comunidade escolar, uma vez que é possível “jogar” também em casa, promovendo uma interação entre família e escola, ao mesmo tempo em que promove um aprendizado dinâmico, consistente e divertido, que se distancia do material didático já conhecido e disponibilizado aos alunos.

Como um bom percurso pedagógico, nesta perspectiva, o mais importante não é a vitória em si, mas o aprendizado obtido nesse percurso gamificado. Os enigmas contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências previstas pela

⁴ <https://gamificacaocriativa.com/sae/>.





BNCC para os diversos componentes curriculares dos anos finais do ensino fundamental, afinal, segundo este documento:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. (Brasil, BNCC, 2017, p. 30)

Percebe-se, então, que o documento que rege os princípios da educação no Brasil aborda a necessidade de se ampliar o olhar sobre os processos que permeiam o ensinar e o aprender, buscando desenvolver habilidades diferenciadas que leve os alunos a trabalharem numa perspectiva mais ampla, para além de conceitos estáticos, visando atingir competências necessárias para o seu sucesso acadêmico e profissional.

É igualmente relevante analisar as competências da BNCC 9 e 10 que são específicas para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (Brasil, 2017, p. 87)

As “práticas de leitura literária” a que se referem a competência 9, abre múltiplas possibilidades de se abordar o universo literário nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que compreende o “imaginário e o encantamento” importantes para a formação pessoal do ser humano. Essa competência aborda também “o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura”, o que corrobora com a afirmação de Todorov (2014, p. 76) de que “a literatura nos transforma a partir de dentro.” A competência 10 traz ainda a necessidade de se





reconhecer a relevância da cultura digital, ampliando igualmente as possibilidades de interação tecnológica nos processos de ensino e de aprendizagem.

Aliar, portanto, abordagens metodológicas capazes de tocar os estudantes de forma que o desejo de aprender seja fortalecido a cada nova interação, como o uso das tecnologias digitais e virtuais, o potencial interdisciplinar da literatura e a capacidade de imersão da gamificação, podem representar a porta de entrada para uma aprendizagem mais prazerosa e significativa para todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Isso, por sua vez, é capaz de melhorar índices de proficiência, uma vez que pode construir conhecimentos consistentes, fortalecendo o elo entre aluno-aluno, professor-professor e professor-aluno.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, será criada uma biblioteca de Escape Books, de acesso gratuito, em que poderão ser abordadas diversas obras literárias a partir da perspectiva do *escape room* como jogo de fuga. Nessa abordagem, há uma segunda narrativa, embasada na obra literária original, em que há uma urgência que precisa ser resolvida dentro de um determinado tempo, através da utilização de enigmas, pistas e desafios, de forma interdisciplinar, como tende a ser o universo literário, mas que abordam também aspectos linguísticos previstos na BNCC.

Para este estudo será utilizada a metodologia DSR (Design Science Research) à luz da hermenêutica, tendo em vista que será elaborado um artefato como busca da solução para a problemática apresentada, porém, para além disso, a questão analítica e dialógica estará presente durante todo o processo de elaboração, aplicação e análise do desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Flickinger,

[...] a hermenêutica considera, por exemplo, a história e a linguagem como elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo social, como horizontes não objetiváveis por princípio. Pelo contrário, esses horizontes representariam o contexto indispensável a qualquer tentativa de conhecer. Nesse sentido, a hermenêutica parte do pressuposto que toma como ponto



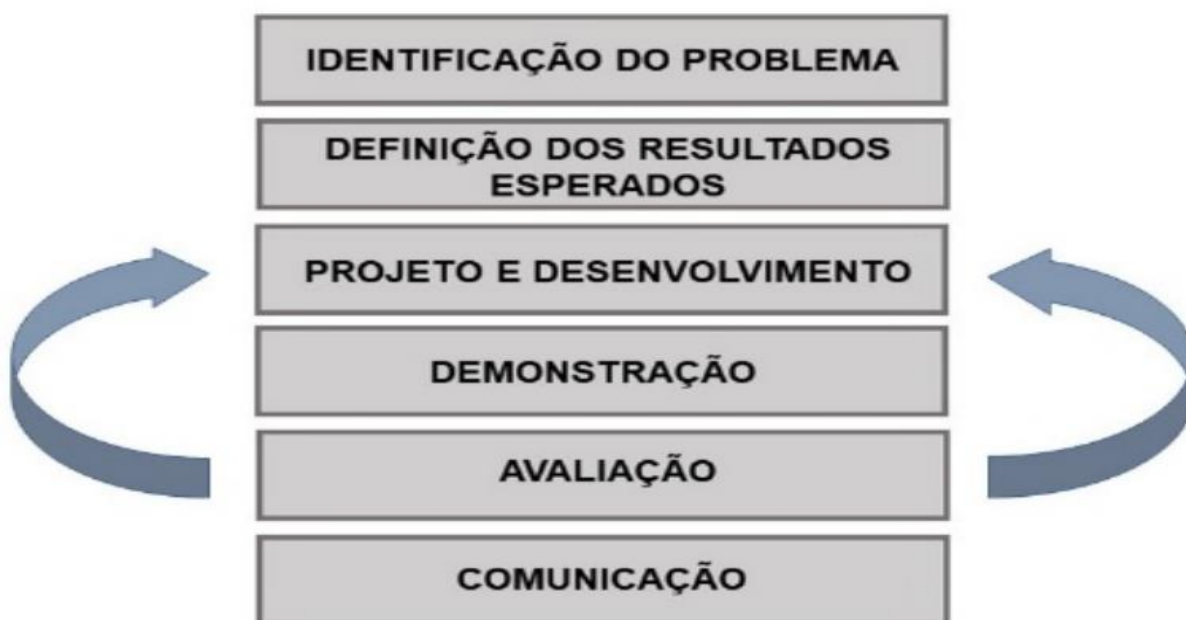


de partida a impossibilidade de um sujeito conhecedor colocar-se fora desse seu contexto querendo distanciar-se dele, a fim de dominá-lo. (Flickinger, 2010, p. 157)

Ao considerar o contexto como parte importante no processo de construção de conhecimento, o autor também aborda a importância de práticas coletivas na escola, uma vez que experiências gamificadas que tenham sido vivenciadas de forma coletiva favorecem o aprendizado significativo, afinal, segundo Freire (2004, p. 143), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.”

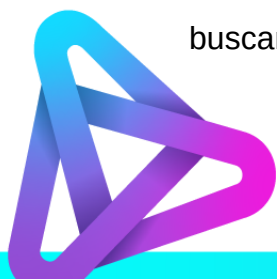
Com relação ao modelo metodológico utilizado, que utiliza a DSR (*Design Science Research*) como base, a linha de abordagem escolhida foi a desenvolvida por Peffers *et. al.*, que segue a seguinte estrutura:

Figura 1 - Estrutura da DSR



Fonte: Desenvolvido pela autora, com base em Peffers *et. al.*, 2014

Observa-se, então, que esta estrutura parte da identificação do problema para buscar soluções para a problemática apresentada, que no caso deste estudo é a





seguinte: “Quais as contribuições do Escape Book para o aprendizado de estudantes dos anos finais do ensino fundamental em português como língua materna?” Em seguida, então, se define os resultados esperados, que são compreender as potencialidades deste recurso pedagógico nesta etapa de ensino.

A próxima etapa consiste no desenvolvimento do artefato, que será a biblioteca de Escape Books. Após essa fase, será feita a demonstração, visando verificar a sua funcionalidade e jogabilidade, para, então, avançar para a fase da avaliação pelos participantes desse processo. Note-se que esta é uma fase muito importante, tendo em vista que é nela que, após a avaliação feita, se retorna ao projeto original, a fim de aprimorar o que, por ventura, precise de maior detalhamento ou funcionalidade. Pode-se retornar a esta fase quantas vezes forem necessárias, visando melhorar a estrutura e potencialidade do artefato criado. Segundo Freire (2004), “afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (p. 97)

Então, como última fase, se faz a comunicação dos resultados obtidos através de eventos e publicações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como parte da pesquisa de doutorado da autora, este estudo ainda está em andamento e, portanto, em fase de elaboração da Biblioteca de Escape Books, bem como de sua utilização por estudantes de anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, dados importantes ainda estão sendo gerados e, após serem analisados, serão compartilhados com a comunidade acadêmica.

O fato é que se faz necessário buscar subsídios teóricos e práticos que acolham o jovem estudante de anos finais do ensino fundamental, tornando-o protagonista em seu processo de aprendizado e construção de conhecimentos, tendo em vista suas habilidades já desenvolvidas ao longo da infância, bem como suas perspectivas futuras, afinal, segundo Bacich e Moran:





Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. (Bacich; Moran, 2018, p. 3)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observe-se a seguinte afirmação de Charlot:

A educação é humanização, entrada em um mundo humano. Uma sociedade contemporânea diretamente confrontada com a questão de seu futuro deveria ensinar explicitamente aos jovens, sob diversas formas, que a espécie humana é uma aventura, que o mundo é um produto dessa aventura, que o futuro do planeta, das outras espécies e de nossa espécie está sob nossa responsabilidade. (Charlot, 2020, p. 299-300)

É nessa perspectiva, de olhar o jovem estudante em suas potencialidades que este estudo busca propor soluções metodológicas que o acolham de forma a contemplar as suas especificidades, ambições e capacidades de construir um mundo melhor, mais solidário e equânime através da educação.

Portanto, estudos que contemplem o uso de tecnologias digitais e virtuais, numa perspectiva interdisciplinar, como o Escape Book contribuem para dinamizar e aperfeiçoar o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes, além de gerar engajamento e oportunizar o trabalho coletivo e colaborativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian e MORAN, José (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.





CAROLEI, Paula e TORI, Romero. Gamificação aumentada: Explorando a realidade aumentada em atividades lúdicas de aprendizagem. **TECCOGS**: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, n. 9, Jan-Jun 2014,

CAROLEI, Paula; YANAZE, Leandro Key Higuchi; BRUNO, Gabriel da Silva; EVANGELISTA, Henrique da Costa. Psycho escape: desenvolvimento de dinâmica de escape room para a exposição da obra Psicose de Hitchcock. *In*: SB GAMES, 17., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/188393.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** São Paulo: Cortez, 2020.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores associados, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra: São Paulo, 2004. 152 p.
PEFFERS, Ken, et. al. A Design Science Research Methodology for Information Systems Research, **Journal of Management Information Systems**, v. 24, n. 3, p. 45-77, 2007. DOI: 10.2753/MIS0742-1222240302.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: Design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1029>. Acesso em 16 abr. 2020.

TODOROV, Tzevetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.



**CONSÓRCIO DOUTORAL
MEMÓRIA SOCIAL E BENS
CULTURAIS**



MEMÓRIA E RELIGIOSIDADES AFRO-GAÚCHAS: PERSPECTIVAS SOBRE AS MODALIDADES DE CULTO EMERGENTES NOS TERREIROS DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE – RS

Marcelo Luis Henriques Silveira¹

Gilberto Ferreira da Silva²

Resumo

Este projeto tem como temas principais a Memória e as Religiões Afro-brasileiras. Como objeto empírico de estudo foram escolhidos os Terreiros que estão localizados na Região Metropolitana de Porto Alegre. De antemão, cabe ressaltar que para este estudo os Terreiros não dizem respeito somente aos espaços físicos, mas todo o complexo sistema que fazem parte deles, desde os dirigentes espirituais que respondem pelos locais assim como todas as práticas religiosas ali presentes. De maneira geral, nos Terreiros do Rio Grande do Sul apresentam-se três modalidades de cultos Afro-brasileiros de forma mais consolidada, o Batuque, a Umbanda e a Quimbanda. O objetivo desta pesquisa é investigar as modalidades de culto que emergem nestes espaços, direcionando ao seguinte problema: *A interpenetração de novas modalidades de culto nos Terreiros da Região Metropolitana de Porto Alegre-RS, indicariam possíveis transfigurações nas tradições religiosas da Tríade Clássica Afro-gaúcha?* O estudo se torna relevante, pois abre caminho para promover a conscientização em prol da tolerância religiosa, contemplando questões culturais referentes às religiões Afro-brasileiras. A pesquisa é essencialmente qualitativa uma vez que o objeto empírico são os Terreiros, Minayo (2016) sugere a importância desta abordagem na produção de estudos em Ciências Sociais que tem por objetivo responder questões peculiares, se ocupando de um universo cheio de significados, de motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Portanto, serão utilizadas variadas metodologias e suas técnicas de coleta de dados tais como Netnografia (Kozinets, 2014), Etnografia (Frehse, 2011), História Oral (Alberti, 2018) e Estudo de Caso (Yin, 2001). O referencial teórico contempla diversos autores que contribuem sobre a Memória e Religiões Afro-brasileiras assim como estudos publicados no período de 2006 a 2023 no Portal de Periódicos e no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes. Este projeto de tese foi qualificado no dia 23/10/2024.

Palavras-chave: memória social; religião afro-gaúcha; batuque; umbanda; quimbanda.

¹ Marcelo Luis Henriques Silveira, Universidade La Salle – Canoas/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8590-9963>. Email: marcelo.201120050@unilasalle.edu.br.

² Gilberto Ferreira da Silva, Universidade La Salle – Canoas/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6294-2322>. Email: gilberto.silva@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Este projeto de doutorado está inserido na linha de pesquisa “Memória Cultura e Identidade” do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (MSBC) da Universidade La Salle na cidade de Canoas – RS, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva. O tema da pesquisa envolve Memória e Religiões Afro-brasileiras praticadas no Rio Grande do Sul.

No Brasil encontramos diversas religiões Afro-brasileiras: Tambor-de-mina do Maranhão, Candomblé da Bahia, Xangô de Pernambuco, Umbanda e Quimbanda do Rio de Janeiro e o Batuque Gaúcho. Contudo, para a presente pesquisa definiu-se como delimitação espacial os Terreiros³ que estão localizados na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA⁴) - RS. O objetivo é investigar as modalidades de cultos emergentes que vêm sendo praticadas nestes espaços. De maneira geral, porém não totalitária, nos Terreiros⁵ do RMPA apresentam-se três modalidades de cultos Afro-brasileiros de forma mais consolidada, composta pelo Batuque, a Umbanda e a Quimbanda. Percebemos então, a necessidade de conceber um termo que faça referência a tais modalidades de culto, sendo assim ao longo deste estudo utilizaremos a expressão Tríade Clássica Afro-gaúcha para fazer menção ao Batuque, a Umbanda e a Quimbanda.

Diferente da Bahia onde a religião que prevalece é o Candomblé, no Rio Grande do Sul os Orixás são cultuados no Batuque Gaúcho. O Batuque está dividido em grupos de nações, sendo Oyó como o mais antigo no RS, *Jeje*, *Ijexá*, *Cabinda* e *Nagô*⁶ (Oro, 2009). No seu panteão de divindades são cultuados apenas doze

³ Segundo o dicionário *online* Brasileiro da Língua Portuguesa, o termo Terreiro diz respeito ao templo (local) onde são praticados os cultos Afro-brasileiros.

⁴ RMPA é a sigla utilizada pela Secretaria de Planejamento, Gestão e Governança do Governo do Estado do RS, para designar os 34 municípios que compõem a região.

⁵ Por ter suas raízes nas cidades de Pelotas e Rio Grande (RS) no século XIX, alguns autores, pesquisadores assim como a comunidade de Terreiro, utilizam para denominar tal modalidade de culto os seguintes termos: Batuque, Batuque Gaúcho ou Nação.

⁶ No referencial teórico haverá seções que explicarão acerca do Batuque e suas Nações.





Orixás, que durante as práticas ritualísticas se manifestam por intermédio dos Cavalos de Santo⁷.

A Umbanda é compreendida como uma religião nacional, com sua gênese em 1908, no interior do estado do Rio de Janeiro, quando uma entidade se manifestou no jovem Zélio Fernandino de Moraes (Simas, 2021). Noutra ponta temos a Quimbanda, que seria a religião inicialmente considerada como a “esquerda” da Umbanda, onde nela são cultuados os espíritos mundanos como Exus (figura masculina) e Pombagiras (figura feminina). A Quimbanda então surge na década de 1960, no momento de consolidação do capitalismo e seus efeitos colaterais, como o desemprego, as doenças etc.

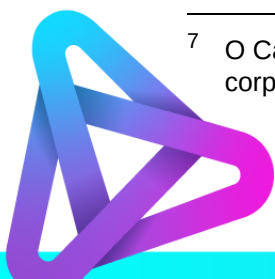
Apesar da Tríade Clássica Afro-gaúcha ter suas origens a partir de uma cultura Afro-diaspórica, na sua gênese em solo brasileiro houve uma necessidade de se reinventar frente a uma série de limitações. Uma das barreiras, foi a forma que os povos escravizados tinham de se comunicar entre si, visto que eram capturados de diferentes regiões do continente Africano e enviados para as Américas. Nas religiões Afro-Brasileiras o mecanismo de transmissão do conhecimento se dá por intermédio da memória e da oralidade e consolidam-se pelas práticas ritualísticas.

No contexto da pandemia da COVID19, os dirigentes que tinham acesso à internet e às tecnologias disponíveis, utilizaram as redes sociais como ferramenta de divulgação da religião e comunicação fora dos limites dos Terreiros. Foi perceptível o florescimento dos perfis tanto dos Terreiros quanto de seus dirigentes, impulsionando assim a divulgação e o compartilhamento de informações.

A modernidade trouxe novas necessidades à sociedade, este estudo contemplará investigar junto aos dirigentes dos Terreiros, as aplicações práticas das modalidades emergentes e compreender suas motivações de oferecê-las como serviço religioso.

Todo este contexto justifica a importância de um estudo que tenha como objetivo verificar se as interpenetrações de novas modalidades de culto nos

⁷ O Cavalo de Santo é como se denomina o médium no Batuque, que se ocupa ou recebe em seu corpo o Orixá.





Terreiros da RMPA, como efeito colateral indicam possíveis transfigurações nas tradições religiosas da Tríade Clássica Afro-gaúcha e servir para atualizar pesquisas relacionadas às realidades contemporâneas nestes espaços.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Memória e religião

Partimos da concepção de que a Memória Coletiva é um mecanismo utilizado pela sociedade ou grupos sociais para recordar, interpretar a realidade e assim construir suas narrativas acerca do passado no tempo presente. Precursor dos estudos em Memória, Maurice Halbwachs (2006) afirma não existir uma memória individual, posto que ninguém se lembra de algo sozinho. Essa relação traz o que sugere o autor como o caráter coletivo da memória, sendo este um produto dos grupos sociais.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 2006, p. 30).

Sendo assim, os indivíduos formam suas identidades a partir das interações coletivas nos grupos que transitam durante sua existência. Os três principais grupos sociais nos quais os indivíduos circulam temos: a família, o grupo religioso e os grupos sociais, ou seja, a Memória nunca é autônoma estando sempre relacionada às interações coletivas (Halbwachs, 2006).

A Memória do indivíduo se organiza por intermédio das realidades cotidianas, das relações com outros, com os objetos, com os marcos temporais e com o que se ouve. No instante que o indivíduo evoca as imagens do passado, elas nunca aparecem individualmente, mas por meio dos Quadros Sociais da Memória apoiados em três dimensões: *Espaço, Tempo e Linguagem*, reafirmando assim a teoria de





Halbwachs (2006) que a memória individual seria um ponto de vista particular que expressa a memória coletiva.

Acho pertinente, para este estudo relacionar Memória e Religião Afro-brasileira, utilizar como fio condutor as três dimensões que compõem os Quadros Sociais da Memória a partir da perspectiva de Halbwachs (2006).

Primeiro associaremos o Terreiro à primeira dimensão: *o espaço*. Este local para o grupo religioso é antes de tudo considerado como um local sagrado, onde os indivíduos por conviverem com os símbolos, interagirem com os rituais e se conectarem com suas divindades e entidades, acabam armazenando memórias e construindo suas identidades individuais e coletivas. Halbwachs quando se refere aos espaços físicos onde se reúnem grupos religiosos relaciona o dinamismo da sociedade indo de encontro com uma ideia de religião estática.

Mais do que em qualquer outro, um grupo religioso precisa se apoiar num objeto, em qualquer parte da realidade que perdure, porque em si ele não pretende mudar, enquanto à sua volta todas as instituições e os costumes se transformam e as ideias e experiências se renovam. [...] a sociedade religiosa não pode admitir que não seja hoje como era no início [...] (Halbwachs, 2006, p. 184).

Sobre a segunda dimensão: *tempo* Halbwachs (2006), sustenta que o tempo social é fundamental para que o indivíduo assimile sua realidade. Apesar do tempo ser visto como um fenômeno da natureza, os homens estabeleceram convenções para dividi-lo com o propósito de organizar-se coletivamente. Porém, o autor coloca um parêntese sobre a impossibilidade de estabelecer um tempo único para todas as civilizações, estando alguns grupos humanos fora desta cronologia universal.

O que nos interessa neste estudo é a relação das sociedades de cultura míticas ancoradas na oralidade. Na antiguidade alguns povos africanos concebiam a circularidade do tempo como algo que já aconteceu e está apenas se repetindo, o passado próximo ligado ao presente. O futuro seria como uma continuação daquilo que já está em curso no presente, ou percebido através da observação da natureza. Como esses povos se desenvolviam no meio rural, estavam atentos a duas





estações no ano: uma chuvosa e outra seca, sem contar os dias simplesmente num ritmo de repetição (Prandi, 2005).

Os povos escravizados que chegaram às Américas viram-se obrigados a se adaptar ao tempo organizado pelo calendário europeu. Nesse processo de readaptação forçada de compreender o tempo, até que fosse possível se adequar à realidade local, buscaram também alternativas para cultuar suas divindades.

Para finalizar, discutiremos a dimensão que tem relação essencial no tocante às Religiões Afro-brasileiras: a *linguagem*. Halbwachs (2006), faz uma analogia entre uma orquestra e seus músicos com a sociedade com o intuito de explicar como cada indivíduo (integrantes da orquestra) ao fazer uso da linguagem (sons) é capaz de se reconhecer no grupo. Desse modo, a linguagem mostra-se valiosa para a Memória, pois no momento que ouvimos uma música, algum som que nos é familiar, ou até mesmo algo que nos foi dito, imediatamente nossas lembranças vem do passado ao presente.

Do ponto de vista de Rivera (2018), no tocante às contribuições de Halbwachs que vinculam a ligação entre a linguagem e a Memória, ratifica a clara dependência entre ambas ao ponto de que sem a linguagem não haverá Memória e vice-versa, contudo sempre pontuando a seletividade do ato de recordar e da impossibilidade de lembrar de tudo que se viveu, na medida que o esquecimento é inerente à reminiscência.

Seguiremos um caminho que nos leve a pensar a relevância da linguagem para as Religiões Afro-brasileiras, pela perspectiva de Muxel (2022) acerca da transmissão:

A transmissão e a Memória são operadores trabalhando para a construção e para a definição das identidades individuais e coletivas [...] são ferramentas organizando uma passagem [...] de uma pessoa a outra, de um espaço a outro, passagem de conteúdos: coisas, bens simbólicos assim como bens materiais, ideias, valores, saber-fazer, comportamentos [...] (Muxel, 2022, p. 231).





Por conseguinte, as tradições de matriz africana estão fortemente fundamentadas por aspectos organizadores, como por exemplo a tradição oral, que segundo Amadou Hampâté Bâ trata-se simultaneamente de:

Religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à unidade primordial [...] a verbalização da memória nesses casos detém um “caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas” (Bâ, 2010, p. 69).

2.2 A Tríade Clássica Afro-gaúcha

Apresentaremos as três modalidades de culto que atualmente operam nos Terreiros do Rio Grande do Sul, especificamente na Região Metropolitana de Porto Alegre, que neste projeto denomino como Tríade Clássica Afro-gaúcha: o Batuque, a Umbanda e a Quimbanda.

Segundo historiadores, o Rio Grande do Sul, não fazia parte do tráfico de escravos pelo Oceano Atlântico, mas por rotas continentais, marcado pela presença de escravizados na primeira região de colonização portuguesa do estado, conhecida como Campos de Viamão antes de 1780, apesar de existir uma unanimidade entre historiadores que apontam o referido ano como marco que consolidou a presença de trabalho escravo no RS (Silveira, 2020).

No Rio Grande do Sul florescia o *Batuque*, uma manifestação religiosa organizada pelos povos Bantus⁸ e Iorubás⁹, sendo predominante a crença iorubana com seus preceitos e fundamentos relacionados às práticas ritualísticas. O termo Batuque foi dado pelos brancos em função do toque dos tambores, enquanto os que praticavam a modalidade de culto de forma mais respeitosa o chamavam de Nação (Silveira, 2020).

⁸ Povos que habitavam a África Central, que atualmente estão situados nos países: República de Angola e sua província Cabinda, República do Congo e a República Gabonesa (Gabão).

⁹ Povos que habitavam a África Ocidental, que atualmente compreendem os países: Nigéria, República do Benin e a República Togolesa (Togo).





Existem duas teorias sobre a origem do Batuque, a primeira é que a modalidade de culto tenha se originado entre 1833 e 1860, quando escravizados de origem Banto e Sudanesa, vindos de Pernambuco se estabeleceram nas cidades de Pelotas e Rio Grande, fato que reforça a teoria acerca do mito fundador relacionado a uma escrava. A segunda não associa o Batuque a nenhum personagem específico, mas sim ao fato das etnias de origem africanas presentes no estado terem desenvolvido uma forma de resistência cultural de suas crenças durante o período da escravidão (Mello, 1995).

O Batuque no estado gaúcho tem, pelo menos, um século de existência e atualmente divide-se em diferentes Nações de acordo com a raiz de determinado Terreiro. Apesar dos registros etnográficos não concordarem totalmente a respeito das Nações do Batuque, sabe-se da existência de, pelo menos seis: *Cabinda*, *Oyó*, *Ijexá*, *Nagô*, *Jeje* e *Jeje-Ijexá* (Tadvald, 2016).

A *Umbanda* é vista como uma religião Afro-brasileira genuinamente nacional, tendo como principais fundadores médiuns que praticavam Espiritismo Kardecista, motivo pelo qual apresentou grande influência de seus ideais nas primeiras décadas. Segundo Isaia (2014), intelectuais da época empenharam-se em consolidá-la como uma religião voltada à realidade brasileira de um povo miscigenado. A Umbanda apesar da sua raiz africana, dentre suas características a mais notável é a representação sincrética das divindades (Orixás) por intermédio de imagens de Santos Católicos e das entidades pelo negro e o índio.

O mito fundador da Umbanda narra a gênese desta modalidade de culto no início do século XX, na cidade de São Gonçalo, o jovem Zélio Fernandino de Moraes, durante uma consulta com uma rezadeira a entidade teria orientado que o jovem deveria desenvolver sua mediunidade, foi então que seu Pai tomou a decisão de levá-lo à Federação Espírita de Niterói em 15 de novembro de 1908, data que marca a manifestação do Caboclo das Sete Encruzilhada pelo jovem rapaz (Simas, 2021).

No Rio Grande do Sul em 1926, Octacílio Charrão trouxe a Umbanda para a cidade de Rio Grande, destinando um espaço chamado de Reino de São Jorge onde





era possível realizar as sessões. Octacilio era o dirigente espiritual do Terreiro e recebia duas entidades, o Caboclo Vira Mundo e o Preto Velho Girassol. Posteriormente, em 1932 o Capitão da Marinha Laudelino de Souza Gomes fundou em Porto Alegre, o primeiro Terreiro que levou o nome de Congregação Espírita Franciscanos de Umbanda. Apesar do nome de ambos os espaços não fazerem referência às entidades cultuadas na Umbanda, ambos enfrentaram todo tipo de perseguição policial, considerado o mais severo período durante o comando da Brigada Militar pelo General Daltro Filho (Scherer, 2017).

A força motriz da Umbanda é a manifestação dos espíritos no corpo dos médiuns, nesta modalidade de culto o transe mediúnico que é chamado de incorporação. Acredita-se que um espírito desencarnado ao incorporar no médium retorna com o objetivo de evoluir espiritualmente por meio do auxílio que prestará às pessoas, como curas, aconselhamentos, energização etc. Portanto, em consequência deste trabalho espiritual realizado durante as sessões de Umbanda é norteado para o bem, oportunizando às entidades alcançarem uma evolução maior.

A *Quimbanda* é vista como a modalidade de culto que mais se aproxima do cotidiano contemporâneo, pois suas entidades possuem um magnetismo ímpar que durante as giras se traduzem em seu comportamento e pela capacidade de interação com a assistência. Para os umbandistas da época, seu universo religioso estaria dividido então em dois pólos: de um lado a Umbanda que domina o bem e de outro a Quimbanda que domina o mal (Ortiz, 1999).

Em alguns Terreiros do Rio Grande do Sul, entre 1950 e 1960, já haviam Terreiros de Linha Cruzada, que segundo pesquisadores consistia em operar a Umbanda e o Batuque. A grande vantagem dos Terreiros de Linha Cruzada era a possibilidade de contar com Umbanda socialmente aceita e com rituais realizados num horário mais compatível com a dinâmica de vida de uma sociedade industrializada e também com o Batuque visto como uma modalidade religiosa mais eficaz e coerente com as demandas de uma sociedade urbana com necessidades mais complexas (Corrêa, 1992).





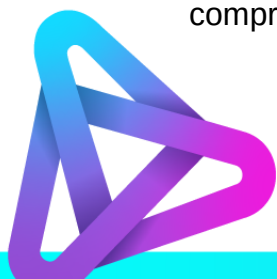
3 METODOLOGIA

Nas Ciências Sociais, assim como neste projeto, a pesquisa com abordagem qualitativa tende a responder questões peculiares, se ocupando de um universo cheio de significados, de motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A produção humana em suas diversas áreas se resume no mundo das relações, representações e as intenções, isso tudo é objeto da pesquisa qualitativa, pois tais investigações não podem ser simplesmente traduzidas em números e indicadores quantitativos, merecem sim tratamento de dados diferenciados dedicado a subjetividade e aos significados, devido a tais estudos não privilegiarem a hierarquia, mas sim a natureza (Gomes, 2016).

Sendo assim, para responder ao problema de pesquisa serão utilizadas variadas metodologias tais como Netnografia, Etnografia, História Oral e Estudo de Caso bem suas técnicas de coletas de dados. A *internet* vem modificando nossas práticas sociais e demandando novas formas de observação dos pesquisadores a partir de suas próprias lentes, selecionando assim novos instrumentos e métodos que permitam diferentes formas de enxergar a sociedade como um todo (Fragoso; Recuero; Amaral, 2011).

A Netnografia ou Etnografia Virtual, é uma metodologia de pesquisa voltada a comunidades online, de modo que a natureza virtual deve ser encarada como parcial ou inautêntica, pois se refere apenas ao aspecto online da experiência social (Kozinets, 2014), ou seja, neste espaço o indivíduo tende a criar uma narrativa de si ou de fatos que podem não condizer com a realidade.

Como objeto de estudo envolve manifestações culturais religiosas emergentes, será necessário conferir *in loco* como tais estão interpenetrando-se nos Terreiros. Para tanto, será utilizada a Etnografia como um método de pesquisa pois envolverá na coleta de dados uma observação participante, que aproximará o pesquisador ao seu objeto de estudo, observando as práticas ritualísticas para assim poder compreender sua cultura de maneira mais profunda (Malinowski, 2018).





Pelo fato dos dirigentes espirituais responderem pelos Terreiros, o uso da História Oral (documentada pelas entrevistas que serão realizadas no período da coleta de dados), auxiliarão na compreensão sobre os acontecimentos do passado relativizados pelo presente de acordo com as percepções das experiências sociais dos entrevistados (Alberti, 2013), nos levando a interpretação das ações desses indivíduos no que diz respeito a parte dos objetivos específicos desta pesquisa.

Na metodologia de Estudo de Caso concebida por Yin (2001), trata-se de uma forma de investigação empírica que tem por objetivo pesquisar um fenômeno contemporâneo de maneira mais profunda no contexto da vida real. De caráter exploratório esta pesquisa contemplará um caso de sucesso de um(a) dirigente espiritual, que se destaque em mídias sociais e que esteja abrindo caminhos para novas modalidades de culto em seu Terreiro.

4 RESULTADOS

A presente pesquisa encontra-se em fase embrionária, a tese foi qualificada no mês de outubro deste ano e está aguardando a liberação do Comitê de Ética da Universidade La Salle, para darmos início às atividades previstas no cronograma de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa percorrerá um longo caminho para que seja possível responder ao problema de pesquisa, pois sabe-se que trazer à tona um assunto delicado junto a comunidade de Terreiro não é um trabalho fácil. Estudar um grupo que ratifica as tradições religiosas é mais bem visto pela comunidade, porém o objetivo deste estudo vem na contramão dando vez aos dirigentes espirituais que demonstram um possível rompimento com o movimento conservador.

Segundo professores convidados para a Banca de Qualificação de Doutorado, o que mais chamou a atenção foi o ineditismo da proposta da Tese, tal avaliação





veio ao encontro da ideia de Vale Tudo proposta por Feyerabend (2011, p.51) que afirma que,

Pesquisas interessantes nas Ciências (e, aliás, em qualquer área) muitas vezes levam a uma revisão imprevisível de padrões, embora esta talvez não seja sua intenção [...] a única coisa que podemos dizer sobre esta pesquisa, à vista disso, é que *Vale Tudo!*

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BÂ, Amadou H. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010.

CORRÊA, Norton F. **O batuque no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

FEYERABEND, Paul K. **A ciência em uma sociedade livre**. São Paulo: UNESP, 2011.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

ISAIA, Artur C. Brasil: três projetos de identidade religiosa. In: RODRIGUES, Cristina C; LUCA, Tania R. de; GUIMARÃES, Valeria. **Identities brasileiras: composições e recomposições**. São Paulo: UNESP, 2014.

KOZINETZ, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MALINOWSKI, Bronisław. **Argonautas do pacífico ocidental**. Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

MELLO, Marco A. L. de. **Reviras, Batuques e Carnavais: cultura de resistência dos escravos em Pelotas**. Pelotas: UFPel, Editora Universitária, 1995.





MUXEL, Anne. Tempo, Memória e Transmissão. In: GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; BERND, Zila; VENERA, Raquel Alvarenga Sena; OLIVEIRA, Maria Amália S. A. (org.). **Memória social em movimento**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2022.

ORO, Ari P. As religiões afro-gaúchas. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (org.). **RS Negro: Cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 123-133.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RIVERA, Dario. P. B. Linguagem, Memória e religião no pensamento de Maurice Halbwachs. **HORIZONTE: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 16, n. 51, p. 1177, 31 dez. 2018.

SCHERER, José B. C. Representações sobre o catolicismo e a umbanda na imprensa espírita (Rio Grande do Sul - década de 1950). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 140–154, 2017. DOI: 10.30612/rehr.v11i22.7941. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/7941>. Acesso em: 2 ago. 2024.

SILVEIRA, Hendrix A. A. **Não somos filhos sem Pais: História e Teologia do Batuque no Rio Grande do Sul**. São Paulo, SP: Arole Cultural, 2020.

SIMAS, Luiz A. **Umbandas: uma história do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

TADVALD, Marcelo. Editorial da Seção Temática: Fenômeno Religioso de Matriz Afro-Brasileira. **Relegens Thréskeia estudos e pesquisa em religião**, v. 05, n. 01, p. 46-59 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.





O RECONHECIMENTO DAS JUVENTUDES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO SÓCIO ESPORTIVO E O CAMPO DA MEMÓRIA SOCIAL

Ana Paula Malanovicz¹

Maria de Lourdes Borges²

Resumo

A motivação para esta pesquisa se dá a partir da vivência profissional junto a jovens com deficiência intelectual, aliada à curiosidade pessoal em relação à trajetória dessas juventudes, além do fato de perceber que as narrativas sociais frequentemente ignoram esses indivíduos, sujeitando-os a exclusões significativas. O objetivo é analisar como o reconhecimento da juventude com deficiência intelectual no contexto sócio esportivo se evidencia no campo da memória social. Viver é uma condição biológica, e existir é uma condição social que está ligada ao inacabamento humano e à necessidade de sociabilidade e pertencimento à determinada sociedade (Ribeiro, 2021). São apresentados os conceitos de juventudes, pessoa com deficiência e pessoa com deficiência intelectual, procurando explorar essas juventudes com deficiência intelectual são percebidas socialmente, analisando como as diversas trajetórias juvenis influenciam essa percepção. Ribeiro (2021) explica que as pessoas com deficiência, especialmente os jovens, são constantemente desrespeitados em relação aos direitos humanos, sendo excluídos da vida econômica, política e cultural em sociedade. Esta pesquisa se propõe a relacionar esse contexto ao campo da memória social a partir de diferentes autores, especialmente Halbwachs e Candau. Pode-se relacionar a pessoa com deficiência às formulações de Candau (2012), visto que o ser humano é capaz de aprendizagem social e imitação, sendo importante para a cooperação e reciprocidade. A pretensão é também explorar as memórias sociais relacionadas às práticas esportivas inclusivas e/ou paradesportivas, destacando a pluralidade das juventudes nesse contexto. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, descritiva, tendo a história oral como método de levantamento de dados, a partir de entrevistas com profissionais de Educação Física que atuam diretamente com essas juventudes, além de pesquisa documental com fontes diversificadas, como registros de instituições e de eventos paradesportivos. Como resultado final, espera-se que seja evidenciado o reconhecimento da juventude com deficiência intelectual no contexto sócio esportivo no campo da memória social.

¹ Ana Paula Vieira Malanovicz, UNILASALLE, Brasil. ORCID: [0000-0001-5484-1751](https://orcid.org/0000-0001-5484-1751).
ana.202413442@unilasalle.edu.br.

² Maria de Lourdes Borges, UNILASALLE, Brasil. ORCID [0000-0002-1277-5773](https://orcid.org/0000-0002-1277-5773);
maria.borges@unilasalle.edu.br.





Palavras-chave: memória social; identidade; pessoa com deficiência intelectual; juventudes.

1 INTRODUÇÃO

A pessoa com deficiência Intelectual, assim como qualquer outro indivíduo, tende a se desenvolver quando interage com seus pares ou grupos sociais, desde que valorizadas as suas potencialidades enquanto sujeito social (Silva; Mieto; Oliveira, 2019). Historicamente, a pessoa com deficiência intelectual, devido a sua limitação cognitiva, é rotulada como incapaz de “atribuir significados à sua existência” (Garcia; Pereira, 2021, p. 179), sendo rejeitada e tachada, dentre outras questões, como “lentas e difíceis de lidar” (Silva; Mieto; Oliveira, 2019, p. 479). Entretanto, é importante ressaltar que ambientes e relações sociais são favoráveis para o desenvolvimento humano desses sujeitos.

Quando se fala em pessoa com deficiência, especialmente deficiência intelectual, o ciclo de invisibilidade é histórico. Ribeiro (2021) explica que as pessoas com deficiência, especialmente os jovens, são constantemente desrespeitados em relação aos direitos humanos, sendo excluídos da vida econômica, política e cultural em sociedade.

A deficiência intelectual consiste em limitações atribuídas a indivíduos cujo funcionamento cognitivo apresenta-se abaixo da média esperada para a idade (Leite, 2022). Esses indivíduos apresentam limitações significativas nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas (Bezerra; Vieira, 2012).

Em diferentes culturas, historicamente, a deficiência intelectual era definida como a perda da racionalidade humana, inclusive não sendo reconhecidas como humanas. Posteriormente, a deficiência intelectual foi entendida como uma doença, levando essas pessoas a estereótipos, preconceitos e até à marginalização e exclusão social (Garcia; Pereira, 2021).

O artigo 4 do Estatuto da Pessoa com Deficiência determina que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e





não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015), mas isso ainda está presente na realidade das pessoas com deficiência. E o artigo 28 do Estatuto da Juventude assegura que o jovem tem direito “à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento” (Brasil, 2013). Mas ao jovem com deficiência esses dois artigos realmente se aplicam na prática?

A pesquisa tem por objetivo, analisar como o reconhecimento da juventude com deficiência intelectual no contexto sócio esportivo se evidencia no campo da memória social. Esta pesquisa se propõe a relacionar esse contexto ao campo da memória social a partir de diferentes autores, especialmente Halbwachs e Candau. A pretensão é também explorar as memórias sociais relacionadas às práticas esportivas inclusivas e/ou paradesportivas, destacando a pluralidade das juventudes nesse contexto. Levando à reflexão, conscientização e ação prática, para que as juventudes com deficiência passem a ser reconhecidas e entendidas como sujeitos de direito, de modo a atingir também outros eixos da sociedade.

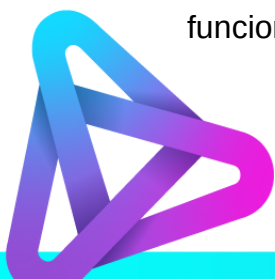
2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Deficiência Intelectual

Entende-se por pessoa com deficiência

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

E deficiência intelectual pode ser descrita como uma limitação atribuída a alguns indivíduos, que “apresentam o funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada para a idade” (Leite, 2022, p. 752). Essa definição pode ser complementada, de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), que enuncia que há limitações significativas não só no funcionamento intelectual, mas também no comportamento adaptativo, como é





expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas (Bezerra; Vieira, 2012, p. 233).

Para determinar que uma pessoa tem deficiência intelectual, esta deve ser atestada, ou seja, a pessoa deve passar por avaliação psicológica que ateste a deficiência intelectual. Ao pesquisar sobre a temática de avaliação para a identificação de pessoas com deficiência intelectual, Silva e Costa (2018) observaram a escassa quantidade de estudos que abordam essa temática. Para identificar a deficiência intelectual, ainda se utilizam testes de quociente intelectual (QI), com o uso de testes que mensuram as habilidades cognitivas dos indivíduos, sendo que os mais utilizados são a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN). Ambos os testes devem ser aplicados por psicólogos, mas não são facilmente acessíveis financeiramente.

De acordo com o Atlas das Juventudes (2021), “os jovens com deficiência são um dos grupos sociais mais excluídos que existem, e a violação dos direitos dos indivíduos desse grupo são frequentes ao redor do mundo” (Atlas, 2021, p. 24). Esse documento faz um alerta sobre o fato de que a dificuldade de acesso a diferentes contextos, como escolar e o lazer, que abrange o esporte, acompanha a vida do jovem com deficiência, sendo acrescidos de preconceito e estigma. Barreiras como essa são impostas pelo ambiente social, tais como as barreiras informativa e comunicacional, e as que mais essa parcela da população encontra no seu cotidiano, as barreiras de aspectos físicos, financeiros, sociais e atitudinais, que segregam, estigmatizam e limitam a plena participação desses indivíduos na sociedade (Guerreiro; Peratz, 2020). Somando-se a isso, Ferreira e Oliver (2019, p. 83) sugerem que a juventude deve ser pensada como uma realidade construída socialmente, sob diferentes perspectivas e condições, sejam elas culturais, sociais, econômicas, esportivas, políticas, e até mesmo de participação comunitária, de modo que essa juventude não seja levada aos processos de exclusão, desigualdade e não participação (Ferreira; Oliver, 2019, p. 83), enfim, a invisibilidade.





A juventude com deficiência, especialmente a juventude com deficiência intelectual, não consegue a inclusão social por completo; esse jovem encontra-se frequentemente impedido de viver os desafios e possibilidades de sua geração, da sua juventude (Ferreira; Oliver, 2019, p. 101). Mesmo com a superação de barreiras, nem todas as pessoas com deficiência participarão da sociedade em condições de igualdade (Ribeiro, 2021, p. 15). Porém Mayer et al. (2019) acrescentam que “inúmeras são as formas de inclusão social das pessoas com deficiências, sendo uma forma efetiva os esportes” (Mayer et al., 2019, p. 344).

Caminhando a pequenos passos ainda, o esporte para as pessoas com deficiência tem apresentado um crescimento, conforme apresenta Antunes (2020). O autor acrescenta que este crescimento também tem acontecido nos diferentes setores da sociedade global, e cita o esporte de alto rendimento, as políticas de inclusão, a saúde pública e a educação. Mayer et al. (2019) complementam que a participação de pessoas com deficiência em programas de atividades esportivas e físicas tem sido mais estimulada. A partir dos Jogos Parapanamericanos de 2007, que aconteceram no Rio de Janeiro, os resultados expressivos de paratletas brasileiros foram significativos e com isso, houve maior visibilidade das modalidades paralímpicas, mesmo sem grandes incentivos. Como resultado dessa percepção, a quantidade de estudos sobre os esportes para pessoas com deficiência tem se desenvolvido de maneira expressiva (Antunes, 2020).

Mayer et al. (2019) explicam que, com a prática esportiva, é possível que a pessoa com deficiência melhore sua autoestima e desenvolva a autoconfiança. Além disso, complementam que as práticas sócio-esportivas contribuem efetivamente no desenvolvimento das habilidades físicas e também no convívio social desses indivíduos. Dessa maneira, nesse universo diverso de modalidades esportivas, existem as adaptadas e as paralímpicas, que são um meio de inclusão dos alunos com deficiência e também podem compor o currículo da educação física escolar.





2.2 Memória Social

Dessa maneira, faz-se importante entender um pouco da história desses eventos, e a memória social da pessoa com deficiência, para que, junto a esses conceitos e percepções, o entendimento seja ainda mais específico, sobre a memória sócio-esportiva dos jovens com deficiência intelectual.

Diante deste contexto, como **o campo da memória social** pode ajudar a compreender as inter-relações entre elementos tão complexos que envolvem jovens com deficiência intelectual no contexto socioesportivo? Halbwachs (2006) nos leva a refletir sobre a memória e a identidade presente na sociedade. Explica a memória individual a partir da infância e das experiências pessoais, faz um contraponto da memória do adulto, mas centra-se na memória compartilhada coletivamente. O autor estabeleceu a “memória coletiva” como categoria de memória, a qual especifica que as recordações e lembranças precisam levar em consideração os contextos sociais, pois “as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social” (Silva, 2016, p. 247).

Tognoli (2009) explica que se não houvesse a memória, não existiria a história. E que “a memória representa o ponto de intersecção entre a identidade do indivíduo e a história de vida que a moldou” (p. 125), o que trazendo para o contexto da pesquisa, nos leva a refletir sobre como se desenhou a história das práticas esportivas paralímpicas. Para isso, é importante compreender que “é da memória coletiva que se origina a identidade de um povo e a sua história” (Tognoli, 2009, p. 125), ou seja, a partir das memórias coletivas que podemos entender como a identidade e a história da prática esportiva da pessoa com deficiência no Brasil tem se desenvolvido. A autora segue explicando, que baseada em Halbwachs, “Não haveria forma de reconstruir o passado, se não houvesse registros preservados na memória do indivíduo, ou na memória coletiva do grupo social a que pertence” (Tognoli, 2009, p. 125).

A autora explica que, para Halbwachs, não existe memória individual isolada, pois é necessária a interação com o meio, e, por consequência, a influência deste na



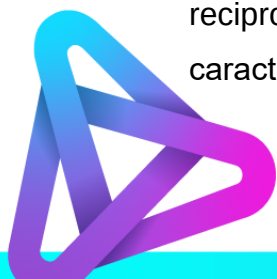


memória. As lembranças não são individuais, elas sofrem interação com o meio de acordo com o contexto social a qual o indivíduo está inserido (Tognoli, 2009; Halbwachs, 2006; Schmidt e Mahfoud, 1993). Halbwachs (2006) entende que o indivíduo, mesmo que sozinho, está inserido em algum grupo social e, como acrescentam Schmidt e Mahfoud (1993), “a memória é sempre construída em grupo, mas é também, sempre, um trabalho do sujeito” (p. 288).

Aliado a isso, Candau (2011) explica que a memória e identidade são indissociáveis, que não pode haver uma sem a outra de modo que, sob uma perspectiva social e cultural, existe a interrelação entre o individual e o coletivo ao se compartilhar crenças, práticas, representações e lembranças. O autor entende que a identidade é construída a partir de reações, relações e interações sociais, que dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento.

Candau (2012, p. 845) sustenta cinco fatos em relação à memória que é importante salientar aqui: os indivíduos são dotados de um mosaico de memórias; essas memórias são sempre sociais; a função da memória é a lembrança ou o reconhecimento do passado, e ao mesmo tempo, o esquecimento deste reconhecimento; essa função está a serviço do futuro; e que as memórias são aquisições não-conscientes.

O autor faz uma analogia da memória mosaico com a composição do ser humano, pelos múltiplos elementos que os compõem, e isso dá forma à individualidade, mas complementa que cada uma das nossas memórias sensoriais é também plural, pois cada memória tem por si as suas características. Explica também que a memória humana é sempre social “porque ela é o instrumento de nossa imensa aptidão em matéria de cognição social, que é nossa capacidade de nos comportarmos com competência em nossas interações” (Candau, 2012, p. 849). Além disso, as memórias acontecem a partir de grupos e as relações sociais têm se intensificado. Candau (2012) acrescenta também que o ser humano é capaz de aprendizagem social e de imitação, o que é importante para a cooperação e para a reciprocidade. Para o autor, a diversidade, sua profundidade e sua extensão é o que caracteriza a memória humana. Acrescenta que “Essas aptidões memoriais





diversas, nós as devemos ao poder e à complexidade de nossa arquitetura cerebral que faz parte da natureza humana. Nossa memória individual é, portanto, indissociável dessa natureza humana” (Candau, 2012, p. 854).

Sobre a lembrança e o esquecimento, o autor explica que a memória é limitada porque não somos capazes de reter todas as nossas experiências de modo integral. Explica também que a memória é seletiva, devido à facilidade de retermos algumas informações com mais facilidade do que outras. A memória é esquecível por ser um conjunto de vestígios descontínuos do passado, que reconfiguramos no presente e projetamos para o futuro, e isso acaba por implicar no esquecimento. A memória é declinante a partir de algumas práticas sociais, doenças e envelhecimento (Candau 2012).

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, exploratória (Creswell, 2014), com análise temática dos dados obtidos (Souza, 2019), seguindo o modelo de seis etapas proposto pelas autoras Braun e Clarke (2006): a familiarização com os dados, a geração de códigos iniciais, a busca de temas, a revisão dos temas, a definição e nomeação dos temas e a produção do relatório. A análise temática tem como objetivo identificar padrões nas narrativas coletadas, contribuindo para a compreensão da memória social dessa população. A descrição de cada etapa pode ser vista na Tabela 1, que Souza (2019) adaptou de Braun e Clarke (2006).





Tabela 1: As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza (2019, p. 56)

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais de Educação Física que atuam diretamente com essas juventudes, além de pesquisa documental com fontes diversificadas, como registros de instituições e de eventos paradesportivos. Está sendo considerada a história oral (Alberti, 2013) como metodologia de pesquisa para levantamento de dados.

4 RESULTADOS PARCIAIS

Esta pesquisa está em fase inicial com o levantamento de fontes de pesquisa para seleção de base teórica.

Como resultado final, espera-se que seja possível analisar como o reconhecimento da juventude com deficiência intelectual no contexto sócio esportivo se evidencia no campo da memória social, sob o olhar de diferentes autores, especialmente Halbwachs (2006) e Candau (2011).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Marcelo Moreira. O esporte adaptado na escola: reflexões a partir da produção acadêmica nacional. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**,





v. 9. n. 20. jan-abr, 2020. p. 30-42. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/42690>. Acesso em: 29 dez. 2023.

ATLAS da Juventude. 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BEZERRA, S. S.; VIEIRA, M. M. F. Pessoa com deficiência intelectual: a nova “ralé” das organizações do trabalho. **Revista de Administração de empresas**, n. 52, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/PQVxT7D7W7X3zz83gTvgQfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 13146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CANDAU, Joël. A memória e o princípio de perda. **Diálogos**, v. 16, n. 3, p. 843-872, set-dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36074/18680>. Acesso em: 25 jun. 2024.

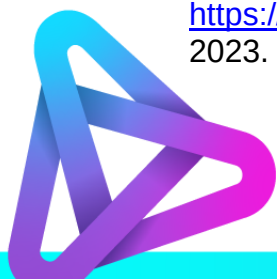
CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projetos de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FERREIRA, N. R.; OLIVER, F. C. O jovem com deficiência e seus percursos de participação social. In: *Última Década*. n. 52. Dez. 2019. p. 80-106. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v27n52/0718-2236-udecada-27-52-80.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2023.

GUERREIRO, R.; PERATZ, L. Deficiência. In: PERONDI, Maurício; et al. **Juventudes entre A e Z**. 1. Ed. Porto Alegre: CirKula, 2020.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LEITE, M. F. A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta as pessoas ao longo dos tempos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8. n. 01. jan. 2022. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/3866/1501>. Acesso em: 28 dez. 2023.





MAYER, Sandra Mara. et al. Projeto Piracema - natação para pessoas com deficiência: um relato de experiência. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v.17. n.1. p. 343-348, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20623/pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

RIBEIRO, Elisabete da S. **Juventudes e deficiência**: narrativas autobiográficas de jovens mulheres. 2021. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/240065>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1-2, p. 285-298. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34481>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SCHWENGBER, Daiana. **Memórias da (in)visibilidade**: catadores do Brasil e biffines da França. 2019. 235 p. Tese (Doutorado em Memória Social e Bens Culturais). Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1403>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SILVA, E. R. M.; COSTA, M. P. R. Revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 31. n. 62. p. 551-568. jul/set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X31890>. Acesso em: 24 dez. 2023.

SILVA, G. F. Halwachs, Maurice. A memória coletiva. **Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS**, v. 8, n. 18, p. 247-253, ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/59252/38241>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, Margaret da C.; MIETO, Gabriela S. M.; OLIVEIRA, Valéria M. Estudos recentes sobre inclusão laboral da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 469-486, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/w5k4XcStbBCWJHLL8DLdFBD/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2023.

SOUZA, Luciana K. Pesquisa com análise qualitativa dos dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro. v. 71, n. 2, p. 51-67. mai/ago. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380>. Acesso em: 25 jun. 2024.

TOGNOLI, S. E.K. A. Maurice Halbwachs: a memória coletiva. **Revista Scrita Alumni**, n. 2, 2009, p. 124-134. Disponível em:





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



https://www.researchgate.net/publication/286087054_Maurice_Halbwachs_A_Memoria_Coletiva. Acesso em: 05 fev. 2024.





PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO PROMOVIDA POR MEIO DA CULTURA E MEMÓRIA INSTITUCIONAL

Juliana Bombardelli¹

Rute Henrique da Silva Ferreira²

Resumo

Este estudo investiga como os fatores culturais, especificamente a memória e a cultura institucional, podem contribuir para a permanência estudantil em cursos de graduação presenciais em uma universidade comunitária no Rio Grande do Sul. A partir de uma revisão das teorias sobre retenção de estudantes desde a década de 1970, o estudo identifica que, além dos fatores acadêmicos e sociais, a memória institucional pode desempenhar um papel importante na criação de um sentimento de pertencimento e identidade entre os estudantes. Utilizando o estudo de caso como metodologia principal, o objetivo é desenvolver estratégias que utilizem esses fatores culturais para melhorar o engajamento e a continuidade dos estudantes no ensino superior. A pesquisa visa, assim, preencher uma lacuna na literatura ao explorar como a memória e a identidade cultural institucional podem ser mobilizadas como ferramentas para reduzir a evasão e promover a persistência acadêmica.

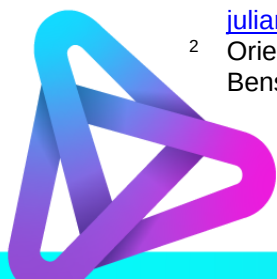
Palavras-chave: permanência; evasão; estudante; cultura; memória.

1 INTRODUÇÃO

A memória, em suas diversas formas, desempenha um papel importante na construção da identidade de indivíduos e grupos sociais, transcendendo a simples preservação do passado. Diversos autores exploram como a memória cultural, ao institucionalizar tradições e valores por meio de símbolos, textos e rituais, garante a transmissão intergeracional de significados e experiências. No contexto educacional, essas ideias dialogam com os conceitos de permanência estudantil de Tinto (1975),

¹ Juliana Oliveira Bombardelli, Doutoranda em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle. Bolsista CAPES. Professora Ensino Superior. E-mail: juliana.202312736@unilasalle.edu.br.

² Orientadora: Dra. Rute Henrique da Silva Ferreira. Professora do Doutorado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. E-mail: rute.ferreira@unilasalle.edu.br.





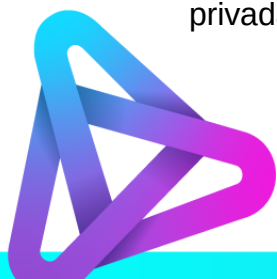
pois destaca a importância do envolvimento acadêmico e social para a retenção de estudantes no ensino superior.

No contexto do ensino superior brasileiro, a queda nas matrículas presenciais e o aumento da evasão indicam que a permanência acadêmica exige estratégias que vão além do suporte acadêmico tradicional, conforme apontado pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil - 2023 (Semesp, 2023). Portanto, a construção de uma memória institucional sólida, baseada na identidade e nos valores compartilhados, pode ser uma ferramenta poderosa para enfrentar esses desafios, criando um ambiente educacional que promova um senso de pertencimento e integre os alunos de forma mais profunda à comunidade universitária. Assim, a memória cultural atua não apenas como guardião do passado, mas como um elemento ativo na formação de vínculos e na construção de uma identidade coletiva que pode fortalecer a permanência e o sucesso dos estudantes no ensino superior.

Neste contexto, surge a necessidade de investigar a permanência do estudante de graduação, estabelecendo o problema central deste estudo, que segue: *Como a memória e a cultura institucional contribuem para a permanência estudantil em cursos de graduação presenciais em uma universidade comunitária no Rio Grande do Sul?*

Para responder a essa questão, busca-se compreender aspectos que possam promover a permanência estudantil com base nos fatores culturais relacionados à memória e à cultura institucional. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar os fatores culturais que se associam à memória e à cultura institucional da universidade e identificar estratégias que, a partir desses fatores culturais, favoreçam um maior engajamento dos estudantes.

A prática de conhecer melhor estudantes que ingressam na universidade ocorre, na maioria das Instituições, para levantamento de informações com vistas à tomada de decisão e ao estabelecimento de metas e estratégias de captação ou de retenção. Trata-se de uma prática bastante comum, principalmente nas instituições privadas, nas quais a competitividade tem aumentado muito, justificando, mais do





que nunca, o desenvolvimento de estratégias para captação de mais estudantes. (Ariza, 2004).

O conhecimento sobre os fatores que levam à evasão no ensino superior poderá contribuir para compor estratégias que visem a promover a continuidade dos estudos pelos estudantes universitários, combatendo a evasão e oportunizando melhores resultados em relação à permanência, impedindo a evasão da instituição ou, em alguns casos, o abandono total do sistema educacional. Porém, o estudo sobre a persistência vai além. Assim, Tinto (2006, p. 6) ressalta que uma coisa é entender por que os estudantes saem; e é outra compreender o que as Instituições podem fazer para ajudar os alunos a permanecer e ter sucesso. Sair não é a imagem espelhada de ficar. Saber por que os estudantes evadem não responde, pelo menos não diretamente, por que os estudantes persistem.

Nesse estudo, o desejo é fazer com que a cultura e memória institucional sejam discutidas como fatores para a permanência dos estudantes. Entender que a memória e a identidade institucionais possam trazer maior sentimento de pertencimento ao grupo. Apresentar ao estudante não apenas a memória institucional, mas também a memória construída pelas pessoas e suas ações. Segundo Halbwachs (2013, p.30), a pessoa que recorda faz parte de uma sociedade na qual sempre pertence a um ou mais grupos de referência, o que implica que a memória é sempre construída coletivamente sendo que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, como se pode ver, o trabalho do sujeito no processo de rememoração não é descartado, visto que as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós”.

Segundo Tedesco (2013, p. 343-353): A dialética entre o esquecer e o lembrar está muito ligada ao ressentimento, aos ruminantes de memória; é parte da dinâmica social dos tempos e dos fatos, dos desejos e das potencialidades históricas da memória, dos significados que as pessoas e os grupos sociais e políticos dão ao passado. Por isso, dimensões subjetivas e políticas em torno da





memória não podem ser negligenciadas. Esquecer para lembrar e lembrar para não esquecer.

A introdução apresentada até aqui, destaca a importância de conhecer o contexto do ensino superior brasileiro e o processo educacional no decorrer dos anos. A seguir, o referencial teórico aprofunda-se nos estudos sobre a memória cultural, explorando como as práticas educativas são moldadas e como os valores são sustentados e transmitidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A memória vai além de um simples registro do passado, desempenha um papel de destaque na construção da identidade de indivíduos e grupos sociais, tornando-se um recurso para a criação de uma consciência coletiva que transcende o tempo. A memória cultural, em particular, se destaca por sua capacidade de constituir tradições e valores por meio de símbolos, textos e rituais, que são transmitidos de geração em geração. Essa memória não apenas preserva o passado, mas também confere significado ao presente, permitindo que comunidades e grupos reforcem suas identidades coletivas e mantenham viva sua herança simbólica.

Para Assmann, J. (2008), a memória cultural é um tipo de instituição. Ela é exteriorizada, objetivada e armazenada em formas simbólicas que, diferentemente dos sons de palavras ou da visão de gestos, são estáveis e transcendententes à situação: elas podem ser transferidas de uma situação a outra e transmitidas de uma geração a outra. A memória nos capacita a viver em grupos e comunidades e viver em grupos e comunidades nos capacita a construir uma memória. Memória cultural é uma forma de memória coletiva, compartilhada por um conjunto de pessoas, e que transmite uma identidade coletiva.

Já, a memória cultural, para Assmann, J. (2008) refere-se a lembranças que são objetificadas e institucionalizadas, podendo ser armazenadas, transmitidas e reintegradas ao longo das gerações. Afirma-se que é composta por heranças simbólicas que podem se manifestar em textos, ações, festividades, objetos e outros





meios que ativam significados ao passado, remontam experiências coletivas passadas e, por outro lado, a memória comunicativa está limitada ao passado recente, trazendo à tona lembranças de caráter mais pessoal e possui natureza informal. A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva não é somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permite compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p. 435).

Halbwachs (1990) destaca que a memória é um fenômeno social, construído coletivamente dentro dos grupos aos quais pertencemos. Na Universidade, essa memória coletiva desempenha um papel importante na formação de uma cultura institucional sólida, que se reflete no ambiente de aprendizagem. No contexto de retenção estudantil, criar um senso de identidade coletiva pode ajudar a reduzir a evasão, fazendo com que os alunos se sintam parte de uma comunidade com um legado compartilhado.

A partir das reflexões de Halbwachs (1990) e as memórias coletivas, as memórias são construídas ao longo do tempo pelos grupos sociais. Embora as pessoas possam lembrar de forma literal e física dos acontecimentos, é na coletividade que se define o que será lembrado. Dessa forma, quanto mais forte for o grupo social, mais intensas serão as memórias, pois são esses grupos que estruturam nossa memória. As recordações surgem conforme a vivência no tempo, funcionando como uma imagem do passado que deixa uma impressão nos indivíduos, permanecendo gravada em sua memória coletiva.

Para Nora (1993), os lugares de memória possuem uma tríplice acepção: são, primeiramente, lugares materiais, nos quais a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; em segundo lugar, são lugares funcionais, pois têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas; e, por fim, são lugares





simbólicos, nos quais essa memória coletiva — ou seja, essa identidade — se expressa e se revela. Assim, esses lugares são carregados de uma intenção de preservação da memória.

A permanência estudantil apresenta-se, em diversas teorias e modelos teóricos, com expressões de sentido semelhante, tais como a persistência e a retenção do estudante no ensino superior, e está associada à integração do estudante no ambiente social e institucional. O fator da integração é visto como elemento estratégico para a prevenção e a retenção de estudantes e, também, está relacionado ao nível de comprometimento e às metas dos estudantes e da instituição para manterem-se matriculados. Nesse sentido, a permanência do estudante no ensino superior tem sido um tema bastante discutido nas instituições. Tinto (1975), em sua teoria sobre a persistência estudantil, descreve que manter o estudante matriculado é fator estratégico, mas que ainda assim é tratado de maneira limitada. Para o autor, os esforços para manter o estudante na universidade ainda são menores do que deveriam ser.

O envolvimento social e acadêmico do estudante está diretamente ligado às experiências Institucionais, ao esforço e à aprendizagem. Nesse sentido, “o envolvimento ativo parece ser a chave”. A aprendizagem é a condição mais importante para a retenção e permanência do estudante: “Estudante que aprende é estudante que fica”. (Tinto, 1999). Nessa lógica, o autor confirma que estudantes ativamente envolvidos em tarefas extraclasse e/ou que passam mais tempo envolvidos com outras pessoas da comunidade acadêmica estão mais propensos a aprender e, por sua vez, a permanecerem, em razão de sentirem-se como parte da instituição. (Tinto, 1999).

Tinto (2003), em sua teoria, encaminha o modo como o sistema acadêmico deve movimentar-se para receber, adaptar e integrar o estudante, promovendo o sucesso desses ingressantes; dessa forma, o autor legitima o papel da instituição, afirmando que “uma vez que uma instituição admite um estudante, é obrigada a fornecer, da melhor maneira possível, o suporte necessário para traduzir a oportunidade de acesso ao sucesso”. (Tinto, 2015).





Segundo Assmann, J. (2008), em *Memória Coletiva, Cultural e Comunicativa*, reafirma que memória cultural é uma forma de memória coletiva, no sentido de que é compartilhada por um conjunto de pessoas, e de que transmite a essas pessoas uma identidade coletiva, isto é, cultural. Para o autor, o significado é distinto do conceito de Halbwachs e, preservando a distinção de Halbwachs, dividindo esse conceito de memória coletiva em “memória comunicativa” e “memória cultural”, mas incluindo a esfera cultural, excluída por Halbwachs, no estudo da memória.

Para Assmann, J. (2008), a memória cultural funciona como uma forma de instituição e se manifesta de maneira externa, objetivada e é preservada em símbolos que, ao contrário dos sons das palavras ou das imagens dos gestos, são estáveis e vão além do contexto imediato: podem ser transferidos de uma situação para outra e passados de uma geração para a seguinte. Objetos externos que carregam memórias têm um papel significativo mesmo no âmbito da memória individual. Nossa capacidade de lembrar, que temos enquanto seres humanos, só existe em constante interação, não apenas com outras memórias humanas, mas também com “coisas”, ou seja, símbolos e elementos externos que atuam como portadores dessa memória.

Ainda na teoria, Assmann, J. (2008) afirma que a memória, em todos os seus aspectos, é um sistema aberto. No entanto, ela não é completamente ilimitada ou difusa; há sempre estruturas que conectam a memória a contextos específicos de tempo e identidade, seja no nível individual, geracional, político ou cultural. Quando essa conexão não está presente, não se trata mais de memória, mas apenas de conhecimento. A memória é um tipo de conhecimento que vem acompanhado de um marcador de identidade, ou seja, é um saber sobre si mesmo, relacionado à identidade ao longo do tempo, seja de um indivíduo, de um membro de uma família, de uma geração, de uma comunidade, de uma nação, ou de uma tradição cultural e religiosa.

Para a autora Assmann, A. (2011), em *espaços de recordação e a transmissão da memória*, o ponto central de sua argumentação é mostrar que a memória não possui uma essência fixa. A lembrança não é apenas um processo individual, mas





também envolve grupos e diferentes coletividades. Em outras palavras, as formas de recordar são determinadas culturalmente, mudando ao longo do tempo e de acordo com o contexto cultural em que são desenvolvidas. Nos horizontes de Assmann, A. (2011), destaca-se a preocupação de considerar tanto a memória quanto a história como formas de recordação, corroborando, de alguma forma com as teorias de Nora sobre história e memória. Assim como Assmann, A. (2011) considera a memória e a história formas de recordação coletiva, Tinto (2015) propõe que as integrações acadêmicas e sociais são fundamentais para a retenção, pois criam um sentimento de pertencimento e identidade no contexto educacional. Dessa forma, a memória institucional e as práticas culturais dentro da instituição contribuem para a criação de laços que fortalecem a persistência dos alunos, consolidando o conhecimento adquirido e facilitando sua permanência na comunidade escolar.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental, para compreender como a memória e a cultura institucional influenciam a permanência dos estudantes em cursos de graduação presenciais. A investigação se baseia em dois eixos principais: os dados apresentados pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil - 2023 (Semesp, 2023) e as teorias de autores relevantes no campo da retenção, como Tinto (2014), e da memória coletiva, Halbwachs (1990), Assmann, J. (2008), Assmann, A. (2011), Nora (1983).

Os dados do Semesp fornecem uma visão abrangente do cenário do ensino superior no Brasil, identificando tendências de evasão, matrículas e fatores que impactam a retenção acadêmica. E a análise será complementada com as teorias de Tinto (2006) sobre integração social e acadêmica, que destacam a importância do envolvimento dos estudantes, às ideias de Halbwachs (1990), Assmann, J. (2008), Assmann, A. (2011) e Nora (1993) sobre memória coletiva, cultural e comunicativa, espaços de recordação e, lugares de memória que ajudam a compreender como a





construção de uma identidade institucional pode fomentar um sentimento de pertencimento.

A pesquisa se concentrará na interpretação desses dados e estudos teóricos para identificar estratégias culturais e institucionais que possam intensificar o engajamento e, por consequência, a permanência dos estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conceito de memória e sua relação com o processo educacional está relacionado à metodologia e aos princípios da tradição da instituição em estudo, especialmente quando refletimos sobre as teorias de memória coletiva e identidade de Halbwachs (1990), Assmann, J. (2008), Assmann, A. (2011), Nora (1993), e no que diz respeito à permanência e persistência estudantil, as abordagens de Tinto (1975). A memória desempenha um papel essencial na aprendizagem, influenciando a capacidade dos alunos de reter e aplicar informações ao longo do tempo. No contexto educacional, esse processo não é apenas individual, mas também coletivo, tornando a prática pedagógica mais rica e conectada aos valores sociais e culturais que orientam o ensino.

Halbwachs (1990), ao abordar a memória coletiva, argumenta que ela não é um fenômeno isolado, mas é moldada pelas relações sociais e pelos grupos aos quais pertencemos. O formato de ensino da instituição, isso se reflete na construção do conhecimento dentro de uma comunidade educativa que favorece práticas pedagógicas inovadoras e contemporâneas. A memória coletiva dos estudantes, nesse contexto, não se limita à repetição de conteúdo, mas é formada pela interação constante e troca de saberes no ambiente de aprendizagem. Educadores e educandos compartilham experiências que se tornam um patrimônio comum, contribuindo para a retenção de informações a longo prazo. Aqui, corrobora com as ideias centrais de Tinto (1999), que destaca a importância da integração acadêmica e social para a permanência estudantil. O autor sugere que o sucesso acadêmico e a retenção dos alunos dependem não apenas do aprendizado formal, mas também





do envolvimento e da identificação dos estudantes com a comunidade escolar. A memória coletiva, como proposta por Halbwachs (1990), reforça essa integração ao criar um ambiente educacional onde o conhecimento é construído de forma compartilhada e experiencial. Desse modo, o ambiente acadêmico, ao valorizar a memória coletiva, contribui não apenas para o aprendizado dos estudantes, mas para a construção de uma identidade que sustenta o vínculo dos estudantes com a instituição, reforçando a retenção e o sucesso estudantil.

Nora (1993), em sua análise em Lugares de Memória (1993), propõe que a memória se materializa em espaços e práticas que permitem a preservação de uma identidade coletiva. No contexto educacional, esses "lugares de memória" são constituídos pela própria instituição, suas tradições, símbolos e práticas, que vão além do conteúdo acadêmico. São elementos fundamentais que consolidam a identidade da comunidade escolar e ajudam os alunos a se reconhecerem como parte de um legado cultural e social, garantindo que o conhecimento adquirido seja internalizado e vivido. Contribuindo, Tinto (2003) argumenta que a promoção da persistência depende de uma série de políticas institucionais e que algumas referem-se especificamente às relações e às experiências em sala de aula. Essas políticas devem abordar questões de currículo, pedagogia e habilidades na tarefa de educar.

Essa perspectiva se alinha, portanto, à teoria de retenção de Tinto (2006), que enfatiza a importância da integração acadêmica e social para a permanência estudantil. Para Tinto (2006), a retenção não depende apenas da capacidade intelectual dos alunos, mas também da forma como eles se integram e se sentem parte da comunidade acadêmica. Nesse sentido, os "lugares de memória" funcionam como âncoras de pertencimento, fornecendo um ambiente acolhedor e que promove a inclusão e a identificação dos estudantes com a instituição, favorecendo a retenção do acadêmico. Assim, a criação e a manutenção de uma identidade coletiva e de tradições culturais contribuem para o sentimento de pertencimento, que é central para a teoria de Tinto (2006) e fundamental para a experiência educacional mais significativa.





Para Tinto (2015), não basta que os estudantes aprendam o conteúdo; é fundamental que se sintam parte de uma comunidade que compartilha valores e tradições. Nesse sentido, a memória social promovida pela instituição desempenha uma responsabilidade determinante, pois cria um ambiente de pertencimento e de identidade coletiva que facilita a retenção. A vivência dos valores e práticas institucionais não apenas apoia a aquisição do conhecimento, mas fortalece o envolvimento dos estudantes, aumentando seu comprometimento e sua ligação com a comunidade acadêmica — fatores essenciais para a permanência e sucesso acadêmico, segundo Tinto (2015).

As teorias de Assmann, J (2008) sobre memória coletiva, cultural e comunicativa se aplicam diretamente ao contexto educacional analisado. A memória coletiva é formada por um grupo, sendo continuamente reforçada pelas interações e práticas compartilhadas. Na tradição da Instituição, campo de estudo, isso se reflete no modo como a memória dos alunos se consolida por meio das vivências no ambiente acadêmico, das interações com educadores e colegas, e pela promoção das práticas pedagógicas. A memória cultural, que se refere à transmissão de valores e saberes, é uma característica central na educação da Instituição, transformando os valores de seus fundadores ao longo dos tempos. Já a memória comunicativa, que se refere às trocas diárias de saberes e experiências, é fundamental para o processo de aprendizagem, pois promove a construção de uma memória que facilita a continuidade do conhecimento.

As teorias de Assmann, J (2008) sobre memórias interagem diretamente com as ideias de Tinto (2003), ao destacar que o ambiente educacional deve ser um espaço em que o conhecimento e os valores sejam vivenciados e compartilhados, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Segundo Tinto (2006), a retenção não depende apenas da competência intelectual dos alunos, mas também da forma como eles se conectam com a comunidade educacional e se sentem parte dela. Nesse contexto, as memórias coletiva, cultural e comunicativa criam um ambiente que amplia o sentimento de pertencimento e a identificação dos estudantes com a Instituição.





Portanto, ao integrar os conceitos da permanência aos de memória coletiva, social, cultural e comunicativa ao processo educacional, a pedagogia institucional cria um ambiente propício para a aprendizagem duradoura e significativa. A utilização de métodos que incentivam a participação ativa dos alunos, como as práticas inovadoras em sala de aula, está diretamente alinhada com essas teorias de memória, permitindo que os conhecimentos adquiridos se tornem parte de uma memória coletiva que perdura e é constantemente renovada. Ou seja, quanto mais envolvidos estiverem os estudantes na vida acadêmica e social da instituição, maior a probabilidade da persistência.

Este estudo revela que, além dos fatores acadêmicos e sociais tradicionais, a memória institucional e a identidade cultural são fundamentais para a permanência estudantil. Entretanto, é necessário explorar mais profundamente esses fatores culturais para aumentar o engajamento dos alunos e reduzir a evasão, buscando, assim, estratégias para a criação de um ambiente educacional mais integrado, que promova a persistência e o sucesso dos estudantes. Desta forma, podemos ressaltar a importância dos contatos informais, aqueles formados fora da sala de aula, especialmente entre professores e estudantes, como elemento de influência na persistência estudantil. Existe uma relação entre a frequência dos contatos informais e a qualidade desses contatos com a decisão de persistir, de acordo com Tinto (1999).

Tinto (1987) descreve práticas em que as Instituições de Ensino Superior deveriam empenhar-se a fim de promoverem a retenção de estudantes e, de algum modo, fazer disso o ponto central das atividades. Para isso, as universidades deveriam reconhecer que a aprendizagem dos estudantes é a chave para a retenção, e, ampliando esses esforços, perceberam que o envolvimento dos estudantes também é fundamental para que as Instituições possam melhorar a retenção deles.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contribui para a literatura ao destacar a importância da memória e da cultura institucional na retenção estudantil, apresentando a Universidade como um exemplo prático de como esses elementos podem ser utilizados para fortalecer a permanência dos estudantes. A memória de uma Instituição serve como inspiração para o desenvolvimento de uma cultura institucional que valoriza o sentimento de pertencimento e identidade, essenciais para o sucesso acadêmico e para a permanência do ingresso à conclusão.

REFERÊNCIAS

- ARIZA, Ana Célia. Planejamento e ações de marketing. *In*: COLOMBO, Sônia Simões et al. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 262 p.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas/SP: Unicamp, 2011.
- ASSMANN, Jan. Communicative and cultural memory. *In*: ERLL, Astrid; NÜNNING, Ansgar (ed.). **Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook**. Berlin; New York: De Gruyter, 2008. p. 109-118.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mapa ensino superior no Brasil 2023**. SEMESP (2023).
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. n° 10. 1993.
- TEDESCO, J. C. Ruminantes de memórias: sentimentos, experiências e silêncios deliberados. **Revista História: Debates e Tendências**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 343-353, 2013. DOI: 10.5335/hdtv.13n.2.3724. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/3724>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125,





1975. Disponível em:

https://www.jstor.org/stable/1170024?refregid=excelsior%3Ae920b32667f3a1346b70511ec78b4240&seq=3#page_scan_tab_contents. Acesso em 30 dez. 2017

TINTO, Vincent. Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. **NACADA Journal**, v. 19, n. 2, p. 5–10, 1999. Disponível em:

<http://www.nacadajournal.org/doi/pdf/10.12930/0271-9517-19.2.5?code=naaa-site>.

Acesso em: 30 dez. 2017.

TINTO, Vincent. **Learning better together**: the impact of learning communities on student success. Em Higher Education Monograph Series (pp. 1-8). Higher Education Program, School of Education, Syracuse University. 2003. Disponível em: <https://wsac.wa.gov/sites/default/files/2014.ptw.%2855%29.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2017.

TINTO, Vincent. Research and practice of student retention: what next? J. **College Student Retention**, v. 8, n. 1, p. 1–19. 2006. Disponível em:

<https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>. Acesso em: 30 dez. 2017.

TINTO, Vincent. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 9, n. 3, p. 254–269, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>. Acesso em: 30 dez. 2017.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



APLICANDO CONCEITOS DE CIDADES INTELIGENTES NO CONTEXTO DE MOBILIDADE URBANA NO MUNICÍPIO DE SAPUCAIA DO SUL-RS

Adriano Rostirolla¹

Patrícia Kayser Vargas Mangan²

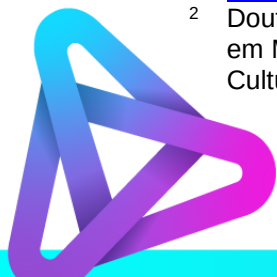
Resumo

A mobilidade urbana é um dos pontos-chave para o desenvolvimento e melhor qualidade de vida dos habitantes de uma cidade. A origem do sítio urbano, a forma como a cidade iniciou seu processo e desenvolvimento de urbanização ao longo das décadas, bem como a construção de seu Plano Diretor e o gerenciamento dos recursos públicos, pode responder ao que se apresenta atualmente nas questões da mobilidade urbana, preservação patrimonial, qualidade de vida dos moradores e possibilidades futuras de desenvolvimento da cidade. Neste projeto de pesquisa, propõe-se diagnosticar a mobilidade urbana de Sapucaia do Sul na região do Centro, trazendo-se proposições para o seu aprimoramento conjugado com a preservação patrimonial, objetivando melhor qualidade de vida para os seus municípios. Para tanto, serão entrevistados moradores locais com mais de vinte anos de vivência na cidade e pessoas do poder público municipal, realizadas análise de documentos do poder público municipal e análise de conteúdo da pesquisa de campo, além do estudo do referencial teórico para embasar a pesquisa, contextualizando com os conceitos de cidades inteligentes na mobilidade urbana e na preservação de patrimônio cultural e natural. Espera-se como resultados finais sistematização de produção de novos registros de memória, conceitualizações e registros de práticas de cidades inteligentes para trabalhos futuros.

Palavras-chave: cidades inteligentes; mobilidade urbana; patrimônio cultural.

¹ Doutorando em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle no tema Cidades Inteligentes, bolsista CAPES. Professor de Educação Básica na Rede Privada de Ensino e Técnico Administrativo em Educação no IFSul-rio-grandense. Contato: adriano.202321416@unilasalle.edu.br.

² Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação. Professora do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle na linha de Memória e Linguagens Culturais. Contato: patricia.mangan@unilasalle.edu.br. ORCID: [0000-0001-9929-8887](https://orcid.org/0000-0001-9929-8887)





1 INTRODUÇÃO

Um dos entraves para o desenvolvimento das cidades e a busca por melhor qualidade de vida de seus habitantes reside na questão da mobilidade urbana. De maneira geral, as cidades no Brasil tiveram seu início e se desenvolveram com pouco ou nenhum planejamento, tornando o processo a posteriori mais longo, difícil e dispendioso (Reis, 2015, p. 226). Possíveis problemas podem ser originados pela forma como a gestão municipal traçou com a sociedade as diretrizes do Plano Diretor, como gerencia os recursos públicos e como trata o desenvolvimento da cidade, o que gera vários documentos que podem servir de fonte de pesquisa.

No Brasil, o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001) estabelece diretrizes gerais da política urbana e regulamenta o conteúdo e a elaboração do Plano Diretor. Já a Política Nacional de Mobilidade Urbana, instituída pela Lei nº 12.587/2012, estabelece diretrizes para o desenvolvimento urbano, regulação dos serviços de transporte público coletivo e planejamento dos modais de transporte, entre outros objetivos. Essa Lei exige que todos os municípios brasileiros com mais de 20 mil habitantes elaborem e apresentem um Plano de Mobilidade Urbana, que deve ser compatível com o seu Plano Diretor, com o intuito de planejar o crescimento e o desenvolvimento da cidade. Em Sapucaia do Sul, o atual Plano Diretor foi instituído no ano de 2006 (Sapucaia do Sul, 2006).

Propõe-se realizar um diagnóstico geral da mobilidade urbana de Sapucaia do Sul, tendo como *locus* de pesquisa a região do Centro da cidade e adjacências. A partir do diagnóstico, objetiva-se trazer proposições para aprimorar a mobilidade urbana local conjugado com a preservação dos patrimônios cultural e natural do município, possibilitando para a sociedade local conservar vivas a sua identidade, a sua história e a sua cultura.

O trabalho de pesquisa terá como uma das diretrizes a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabelece um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, aprovada em 2015 pela Conferência Geral das Nações Unidas. Também será ancorado na Nova Agenda Urbana da ONU





de 2016, cuja visão compartilhada objetiva que todas as pessoas tenham direitos e acessos iguais aos benefícios e oportunidades que as cidades podem oferecer.

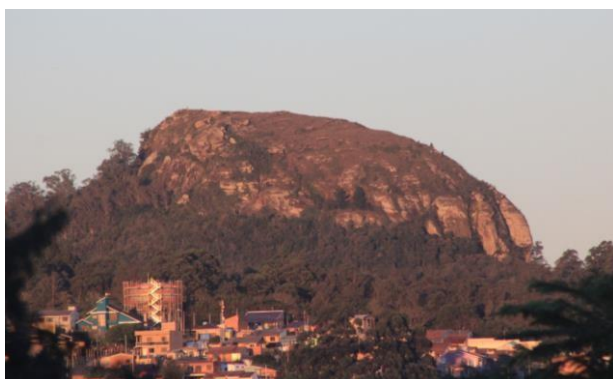
2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreensão do contexto do trabalho, inicialmente será apresentado um histórico do *locus* da pesquisa – o município de Sapucaia do Sul. Na sequência, serão apresentados os principais autores de base para esta pesquisa em desenvolvimento.

2.1 Breve histórico de Sapucaia do Sul

A origem do nome Sapucaia é muito provável que seja por conta do Morro Sapucaia. Os bandeirantes e tropeiros que passavam pela localidade, desde o final do século XVII, já denominaram assim a elevação de arenito de 289 metros de altitude devido à semelhança do morro com a fruta da árvore sapucaia, que possui ocorrência natural no bioma Mata Atlântica (Allgayer, 1992, p.9-10).

Imagem 1: Morro Sapucaia



Fonte: O autor

Imagem 2: Fruta Sapucaia



Fonte: *internet*

Foi por volta de 1740 que Antônio de Souza Fernando, da Colônia do Sacramento, no Uruguai, tropeiro e conhecedor de muitos lugares, estabelece a





“Fazenda Sapucaia” junto ao morro homônimo, em sesmaria concedida pelo governo português, cuja extensão ia desde o rio Gravataí até o rio dos Sinos. Junto com a esposa, filhos e um genro, dedicam-se à plantação, à criação de cavalos e do gado xucro que vivia solto nos campos.

A ocupação urbana em Sapucaia do Sul iniciou-se nos arredores da Estação de Trem Sapucaia, inaugurada em 1874 em trecho da estrada de ferro São Leopoldo-Porto Alegre, no centro da cidade (quase no mesmo local da atual Estação Sapucaia da Trensurb) (Allgayer, 1984). O crescimento urbano da cidade se destacou a partir da década de 1930 com a crescente industrialização da cidade.

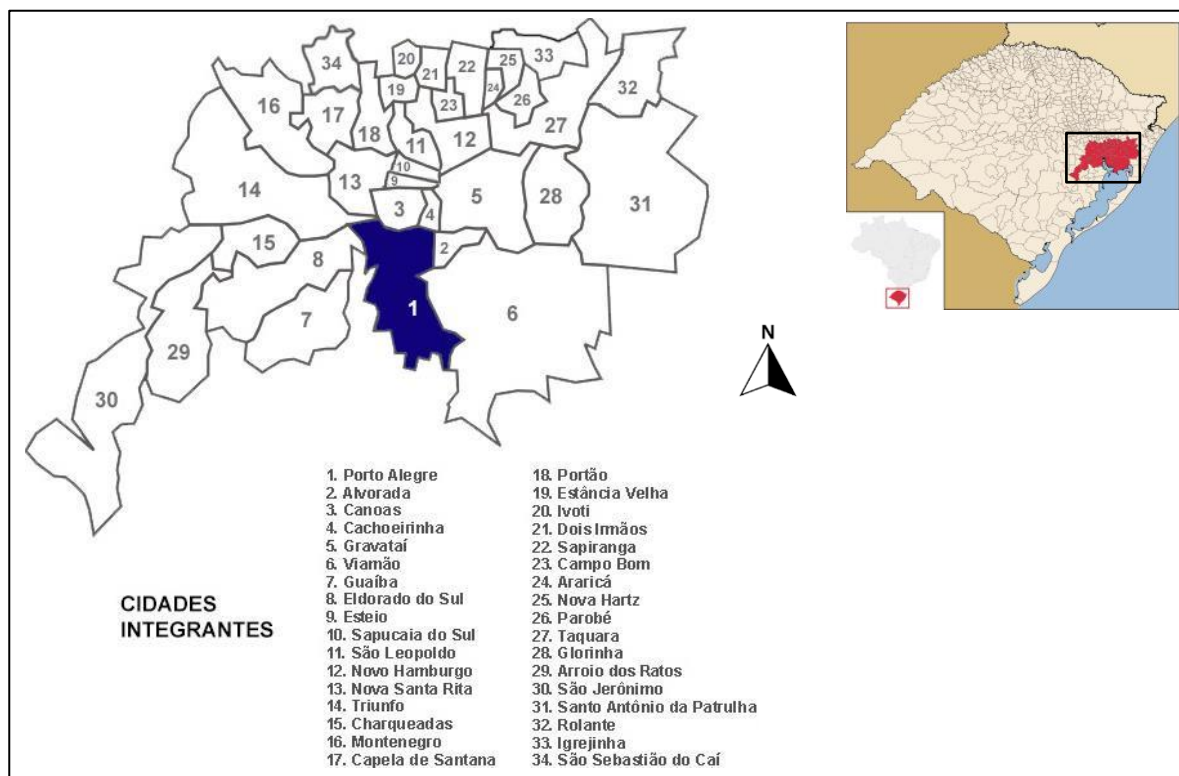
Sapucaia fez parte da Freguesia de Porto Alegre até 1846, quando integra o 1º distrito da Capela Curada de São Leopoldo. Passa à condição de 7º Distrito de São Leopoldo em 17 de julho de 1912. O Decreto-Lei nº 720, de 29 de dezembro de 1944, altera o nome de Sapucaia para Guianuba, sendo em 20 de agosto de 1951 restabelecido o nome de Sapucaia pela Lei Municipal nº 303 de São Leopoldo.

Em 1960, a Câmara de São Leopoldo estuda um projeto de lei para arrebatrar a vila Três Portos (zona industrial de Sapucaia) e torná-lo bairro leopoldense. Tomando conhecimento disso, a União dos Amigos de Sapucaia inicia a campanha pela emancipação, sendo que já havia o descontentamento dos sapucaenses frente ao descaso de São Leopoldo com o 7º Distrito (Allgayer, 1984, p.84). A consulta plebiscitária é determinada para 20 de agosto de 1961 pela Assembleia Legislativa do Estado, tendo como resultado 1.921 votos favoráveis e 1.171 votos contra a emancipação (Allgayer, 1984, p.93). Em 14 de novembro de 1961, o governador Leonel Brizola cria o município de Sapucaia sob a Lei nº 4.203. O nome Sapucaia do Sul é oficializado pela Assembleia Legislativa do Estado pelo projeto de lei em 30 de agosto de 1963 por haver no estado do Rio de Janeiro município com o mesmo nome.





Figura 1 – RMPA (Região Metropolitana de Porto Alegre) em mapa do estado do RS



Fonte: Adaptado de: <https://portoimagem.files.wordpress.com/2021/05/rmpa-poa-esquema.jpg>. Acesso em: 09 nov. 2024.

O município de Sapucaia do Sul possui 132.107 habitantes em 34 bairros e 58,247 Km² de área territorial (IBGE, 2022), estando localizado no centro da Região Metropolitana de Porto Alegre³, a 25 quilômetros ao norte de Porto Alegre.

3 REFERÊNCIAS INICIAIS PARA A PESQUISA

As referências teóricas iniciais da pesquisa são autores como Milton Santos, Assmann, Candau, Halbwachs, dentre outros sobre memória, cultura, patrimônio

³ A Região Metropolitana de Porto Alegre – RMPA, criada por Lei em 1973, era composta inicialmente por 14 municípios. Com a interligação das malhas urbanas, novas áreas foram se incorporando, conforme o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2021, p.72). Atualmente, a RMPA integra 34 municípios, tendo como principais vias de acesso: BR 116, ERS 118, BR 448 (Rodovia do Parque), BR 386 e a BR 290 (freeway). Possui população de 4.018.013 habitantes (IBGE, 2022)





cultural e patrimônio histórico. Além desses autores, portais, *sites*, livros, artigos, dissertações e teses integrarão as referências bibliográficas para a pesquisa.

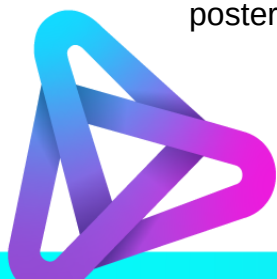
Os conceitos sobre memória estarão principalmente sob as referências de Joël Candau, Aleida Assmann e Maurice Halbwachs. Já o conceito de espaço, o professor e autor Milton Santos terá um papel importante. Com relação à mobilidade urbana, Manoel de Andrade Silva Reis será destacado. Autores que fizeram trabalhos relacionados, ainda que utilizados em outras cidades, comporão as referências da pesquisa a ser realizada.

4 METODOLOGIA

A base para o trabalho de pesquisa são os conceitos, as práticas e o que vem sendo feito em cidades inteligentes, em mobilidade urbana e em preservação de patrimônio cultural e natural no Brasil e no mundo; as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle; documentos do poder público municipal; entrevistas com pessoas do poder municipal e com moradores locais e a análise de conteúdo da pesquisa de campo e dos materiais pesquisados como referências. As entrevistas com moradores locais realizar-se-ão mediante critério de tempo de vivência na cidade, sendo considerado ao menos vinte anos como residente local, contribuindo assim para se obter um bom *feedback*.

Os autores elencados até o momento para o trabalho a ser realizado dialogarão com as propostas da pesquisa, embasando os textos e trazendo aplicabilidade de ações de mobilidade urbana, preservação patrimonial, memória, cultura e contextualizando com os conceitos de cidades inteligentes no mundo.

Na etapa atual, estão sendo feitos levantamentos de quais documentos do poder público municipal integrarão as pesquisas, bem como selecionados os moradores locais para as entrevistas a serem realizadas entre 2025 e 2026, posteriormente realizando-se a análise de dados. Da mesma forma, as proposições





para a mobilidade urbana na região do Centro da cidade serão feitas em etapa posterior da pesquisa, após o diagnóstico local.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme a dinâmica da urbanização e o crescimento da cidade vai acontecendo, a mobilidade urbana se revela um dos temas fundamentais para o desenvolvimento da cidade e da qualidade de vida dos munícipes. Um eficiente sistema de mobilidade urbana otimiza os transportes públicos e gera um desenho urbano que encoraja a caminhada e o ciclismo, promovendo o senso de comunidade (Leite; Awald, 2012, p.136) – elemento que vai suscitar a memória coletiva, que para Halbwachs (1990) é um conjunto de lembranças construídas socialmente amparadas na memória de cada indivíduo.

Como potenciais locais de novos registros de memória e construção de memórias coletivas no Centro do município de Sapucaia do Sul e adjacências, são elencadas a pista de caminhada da Avenida Sapucaia e a Praça General Freitas reformada em 2022, além do Parque Zoológico localizado no limite com São Leopoldo.

A pista de caminhada da Avenida Sapucaia está sendo finalizada a sua pavimentação, prevista para dezembro de 2024. Ela tem início ao lado do número 1791 da Avenida Sapucaia e percorre o trajeto junto ao muro da Trensurb até o limite com Esteio, na avenida Luiz Pasteur, entre os bairros Centro e Primor. O percurso é de mais de 1.500 metros, com variações de 3,5 metros a 6 metros de largura, que proporcionará um espaço seguro para a prática de caminhada e de atividades físicas ao ar livre. O projeto inclui a instalação de uma academia ao ar livre, iluminação de *LED* e novo paisagismo, com o plantio de 162 palmeiras Fênix ao longo da pista. Conforme o engenheiro civil e responsável pelo projeto, “Em 60 anos não houve nenhum tipo de intervenção nesta área da cidade. Este projeto de melhorias e revitalização no Centro da cidade é uma demanda antiga da comunidade.”





A Praça General Freitas foi reinaugurada pela Prefeitura de Sapucaia do Sul no dia 23 de abril de 2022, depois de seis meses de obras. Contou com presença da comunidade sapucaense e apresentações de artistas locais que vieram prestigiar essa bela área do Centro da cidade, sendo entregue em ato solene com diversas autoridades e entidades municipais. Foi totalmente revitalizada, com brinquedo acessíveis e inclusivos, espelho d'água, espaço para a instalação de uma cafeteira e casa para artesãos, feira de produtores rurais da cidade, local de lazer, interação social. Hoje é palco de grandes eventos, já se tornando ponto turístico do município.

A Praça Central foi inaugurada no ano de 1949, sendo local de encontro de carreteiros e famílias aos finais de semana, além de realização de eventos. No seu centro existia a “Figueira Torta”, que veio a morrer no mesmo ano de inauguração da Praça devido provavelmente a ataque de larvas em seu interior. Para simbolizar a “Figueira Torta”, ela foi colocada no brasão do município. Uma outra figueira foi plantada em 1973 no mesmo local pela escritora sapucaense Eni Allgayer e pelo então prefeito João Freitas Filho.

Imagem 3: Pista de caminhada

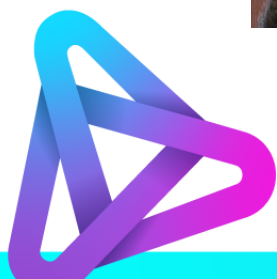


Fonte: O autor.

Imagem 4: Praça General Freitas
(reinaugurada em 2022)



Fonte: Divulgação/ Prefeitura Municipal





Outro ponto da cidade que atrai muitas pessoas é o Parque Zoológico de Sapucaia do Sul, considerado um dos maiores da América Latina e uma das unidades de conservação mais visitadas no Brasil. Possui área total de 780 hectares, sendo 620 de reserva florestal (pertencente à Reserva Florestal Padre Balduino Rambo) e 160 de área aberta à visitação pública. Cerca de 400 mil visitantes passavam anualmente pelo parque até o ano de 2020. O Zoológico abriga cerca de 130 espécies de aves, répteis e mamíferos que formam um plantel de mil animais nativos e exóticos, cumprindo com as suas funções de pesquisa, conservação, educação ambiental, lazer e turismo, segundo a Secretaria do Meio Ambiente e Infraestrutura do estado do Rio Grande do Sul.

As Unidades de Conservação existentes no Município de Sapucaia do Sul, conforme o Plano Diretor, são as seguintes (Sapucaia do Sul, 2006, Art. 40):

- I – Reserva Particular de Patrimônio Natural Fazenda Morro de Sapucaia: criada pela portaria nº 94 do IBAMA do dia 06 de agosto de 2002 [possui 90,25 hectares];
- II– Reserva Florestal Padre Balduino Rambo: criada pelo decreto estadual nº 41.891 do dia 15 de outubro de 2002.

O acesso de forma rápida e eficiente das pessoas ao que a cidade oferece, como a sua própria residência, local de trabalho, escola, hospital, praça, áreas de lazer, clínicas médicas, etc., significa mais possibilidades de interação social, de usos e ocupações da vida urbana. Uma cidade inteligente requer ação assertiva, eficiente e rápida dos gestores. É preciso identificar as ações necessárias na gestão de uma cidade, e os gestores devem investir em cinco pilares que sustentarão, a longo prazo, no tempo e no espaço, o projeto de cidades inteligentes (Carvalho, 2019, p.15-17):

- Plano de metas (a cidade que temos, a cidade que queremos e o caminho mais rápido e eficiente para alcançar o destino idealizado);
- Tecnologias (precisa-se saber o tipo de tecnologia a ser aplicada na cidade);
- Participação cidadã;





- Desenvolvimentos de pessoas (importância de competências, habilidades e atitudes de liderança, comunicação e gestão);
- Processos e procedimentos.

Percebe-se, assim, a relevância das tomadas de decisões dos gestores frente ao que se apresenta no momento na cidade, frente às mudanças e na constante busca do desenvolvimento, ações que impactarão na economia, meio ambiente, tempo, saúde, bem-estar e por fim na qualidade de vida da população.

A valorização do passado, em uma cidade, perpassa a preservação do seu patrimônio cultural e natural e os diversos aspectos culturais. Conforme Carreira (2020, p.325), é “necessário a conciliação do patrimônio cultural com o desenvolvimento urbano [...] e com isso traçar políticas públicas para a defesa e preservação do patrimônio”. O patrimônio cultural é a história, a cultura e a riqueza identitária de um povo, e deve ser preservado.

Conforme o “Plano Municipal de Cultura de Sapucaia do Sul”, aprovado em 10 de maio de 2023, a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo terá até 2 anos para:

- Proporcionar as condições necessárias ao estabelecimento do Museu Histórico de Sapucaia do Sul (espaço físico apropriado, equipamentos de manutenção e conservação de acervo, concurso para profissionais técnicos, etc., com acessibilidade);
- Incentivar, por intermédio de programas e convênios com universidades, a pesquisa sobre a história e cultura de Sapucaia do Sul.

A Secretaria Municipal de Cultura e Turismo terá até 5 anos para:

- Estabelecer mecanismos de reconhecimento, análise, defesa e divulgação do Patrimônio Cultural, Material e Imaterial de Sapucaia do Sul, em suas diversas matizes.

Ainda a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo terá até 10 anos para:

- Identificar, catalogar e tomba os imóveis referidos como históricos e de valor patrimonial à municipalidade de Sapucaia do Sul, com os devidos encaminhamentos de proteção patrimonial no Estado e no país;





- Desapropriar prédios e imóveis que sejam de interesse cultural.

Embora ainda não esteja sendo feito o registro dos bens patrimoniais do município, bem como os mecanismos de defesa, divulgação e proteção desses bens, foi criado o Plano Municipal para tanto, estipulando prazos para as ações, onde o Conselho Municipal de Cultura acompanhará a sua execução.

Em uma cidade conectada e inovadora compreende-se que as tecnologias de informação e comunicação e soluções inovadoras devem ser utilizadas para prover governo e serviços públicos eficientes, respeitar costumes e tradições, preservar e valorizar o seu patrimônio material e imaterial (Pires, 2020, p. 2).

A Guarda Municipal de Sapucaia do Sul atua há mais de 25 anos no município. Segundo Robson Ferraz, Presidente da Associação Estadual de Guardas Municipais do Rio Grande do Sul e Inspetor da Guarda Municipal de Patrimônio, hoje Sapucaia do Sul tem acesso a consultas integradas com o banco de dados do Estado do RS e o monitoramento de 84 câmeras na cidade, sendo quatro de sistema *OCR (Optical character recognition* ou reconhecimento de caractere óptico), onde se reconhece em tempo real placa de veículo produto de roubo ou furto, integradas às forças de segurança pública. A Brigada Militar também atua no cercamento eletrônico e videomonitoramento da cidade em tempo real.

No Brasil, em 2020, foi apresentada a Carta Brasileira para Cidades Inteligentes, um projeto de cooperação dos governos do Brasil e da Alemanha para apoio à Agenda Nacional de Desenvolvimento Urbano Sustentável no Brasil. A Agenda baseia-se no conceito brasileiro de cidades inteligentes:

São cidades comprometidas com o desenvolvimento urbano e a transformação digital sustentáveis, em seus aspectos econômico, ambiental e sociocultural, que atuam de forma planejada, inovadora, inclusiva e em rede, promovem o letramento digital, a governança e a gestão colaborativas e utilizam tecnologias para solucionar problemas concretos, criar oportunidades, oferecer serviços com eficiência, reduzir desigualdades, aumentar a resiliência e melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas, garantindo o uso seguro e responsável de dados e das tecnologias da informação e comunicação. (Brasil, 2020).





A Carta apresenta conceitos, estratégias e recomendações para se estabelecer padrões de desenvolvimento urbano sustentável no Brasil, levando em conta a diversidade territorial do Brasil e os impactos da transformação digital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de doutorado está em momento inicial, tomando forma neste primeiro ano de curso. Existe um caminho longo a percorrer, com entrevistas, pesquisa de campo, compilação e análise de dados, referencial teórico, trabalhos relacionados, enfim, um trabalho que exige esforço, dedicação e muito estudo. A seleção de fontes escritas e de fontes para as entrevistas, por exemplo, são um importante indicador para um bom trabalho de pesquisa, aliado ao suporte do professor orientador e co-orientador.

Para o trabalho de pesquisa, propõe-se elaborar ações de valorização do patrimônio cultural e natural do município e espaços da cidade que possam servir para interações sociais e construção de memórias entre os munícipes e os *stakeholders*, em projetos de políticas públicas e de infraestrutura urbana, dialogando com Carvalho (2019, p. 9) que afirma que as cidades são construídas por ações individuais e se refletem no espaço de forma coletiva.

Uma eficiente mobilidade urbana apoiada no desenvolvimento urbano com o uso de tecnologias de informação e comunicação podem ser fatores-chave para proporcionar melhor qualidade de vida para os moradores. O registro e os mecanismos de defesa, divulgação e proteção dos bens patrimoniais do município será um pilar importante para a sociedade local ter plenas condições de conservar vivas a sua identidade, a sua história e a sua cultura.

Seria interessante que trabalhos futuros acompanhassem os moradores entrevistados para que se pudesse compreender as mudanças que ocorreram na cidade ao longo dos anos, bem como seus novos registros de memórias.





REFERÊNCIAS

ALLGAYER, Eni. **Sapucaia do Sul: 300 anos de história**. Sapucaia do Sul. Secretaria Municipal de Planejamento. 1984. 545 p.

ALLGAYER, Eni. **História de Sapucaia do Sul**. Porto Alegre: Mercosul, 1992.

ATLAS SOCIOECONÔMICO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Departamento de Planejamento Governamental. 6. ed. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Departamento de Planejamento Governamental, 2021.

CARREIRA, Grace Laine Pincerato. Patrimônio Cultural e desenvolvimento urbano: uma abordagem introdutória. *In*: PIRES, Lilian Regina Gabriel Moreira (org.). **Cidades inteligentes, humanas e sustentáveis: II Encontro Internacional de Direito Administrativo Contemporâneo e os Desafios da Sustentabilidade**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2020. p. 317-325.

CARVALHO, Grazielle. **Cenários futuros para cidades inteligentes**. 1. ed. São Paulo: Trilhas Treinamento e Consultoria, 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

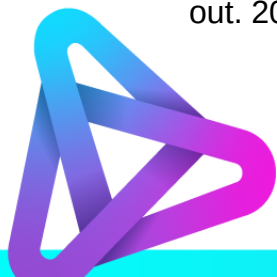
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LEITE, Carlos; Awald, Juliana di Cesare Marques. **Cidades sustentáveis, cidades inteligentes: desenvolvimento sustentável num planeta urbano**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

PIRES, Lilian Regina Gabriel Moreira (org.). **Cidades inteligentes, humanas e sustentáveis: II Encontro Internacional de Direito Administrativo Contemporâneo e os Desafios da Sustentabilidade**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2020. 351 p.

REIS, Manoel de Andrade Silva. Mobilidade urbana: um desafio para gestores públicos. *In*: **FGV – Projetos: cidades inteligentes e mobilidade urbana**. Cadernos FGV Projetos, ano 10, n. 24, 2015. p. 216-231. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11878>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Meio Ambiente e Infraestrutura. **Parque Zoológico**. Disponível em: <https://www.sema.rs.gov.br/zoologico>. Acesso em: 28 out. 2024.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



SAPUCAIA DO SUL. **Lei nº 2896, de 11 de outubro de 2006.** Institui o Plano Diretor, as diretrizes, adequando-o ao Estatuto das Cidades e dá outras providências.

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-sapucaia-do-sul-rs>. Acesso em: 16 out. 2024. Sapucaia do Sul, 2006.





PONTES CULTURAIS: TRANSFORMANDO DESAFIOS DA LINGUAGEM EM OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS PARA IMIGRANTES

Carla Dias da Silveira¹

Patrícia Kayser Vargas Mangan²

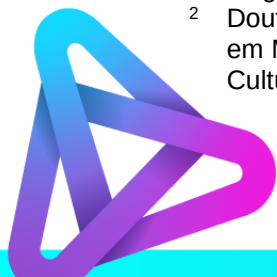
Resumo

Este trabalho apresenta um recorte de uma tese em fase inicial, sobre o tema dos imigrantes, subsidiada por bolsa do CNPq, cujo foco desta fase é investigar as produções científicas analisando artigos, teses e dissertações publicados no período de 2018 a 2024, visando problematizar os impactos das barreiras linguísticas. O objetivo geral da tese é analisar a proposta de práticas pedagógicas, construídas para e com os imigrantes, quanto a efetividade da aprendizagem, da inclusão e da acolhida para os alunos imigrantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Canoas/RS. A escolha do município de Canoas/RS para aplicação da pesquisa é justificada pela significativa presença de imigrantes na região, bem como pela atuação laboral da pesquisadora ser no sistema público de ensino, onde há lacunas evidentes a serem pesquisadas relacionadas ao acolhimento e à inserção desses indivíduos na educação. A investigação parte desse contexto e abrange as complexidades e controvérsias acerca dos imigrantes e das dimensões culturais na educação. Dialogamos com Moreira e Candau V. (2008), que discutem as questões do multiculturalismo; Frago (1993), que aborda a cultura escolar; Candau (2011), cujas reflexões versam sobre memória e identidade; Moll e colaboradores (2005) dialogam sobre os fundos de conhecimento na educação; Halbwachs (1990), que explora a memória coletiva; e Pollak (1989), que investiga os conceitos de memória, esquecimento e silêncio. Além disso, Freire (2005) é referência central para as discussões sobre educação, enquanto Bourdieu (1998) oferece uma análise das relações entre memória e educação e Laraia (2002) contribui com considerações sobre cultura. Esses diálogos teóricos proporcionam uma base sólida para uma análise crítica das experiências dos imigrantes na educação, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas culturais e pedagógicas que influenciam a inclusão e a identidade desses indivíduos no ambiente escolar.

Palavras-chave: imigrantes; educação; memória social; identidade; multiculturalismo.

¹ Doutoranda em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle na linha de Memória e Linguagens Culturais. ORCID: [0000-0003-4568-1690](https://orcid.org/0000-0003-4568-1690). Contato: carla202213376@unilasalle.edu.br.

² Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação. Professora do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle na linha de Memória e Linguagens Culturais. ORCID: [0000-0001-9929-8887](https://orcid.org/0000-0001-9929-8887) Contato: patricia.mangan@unilasalle.edu.br





1 INTRODUÇÃO

O Brasil, se consolida por ter sido o país de destino de muitos imigrantes. Conforme a OBMigra, em 2024 o Brasil teve 50,3% dos pedidos de refúgio feitos por venezuelanos, resultado da grave crise humanitária enfrentada naquele país. Sendo o estado do Rio Grande do Sul, como um dos pontos de chegada destes imigrantes devido a sua localização geográfica fronteiriça. A partir da operação acolhida do Governo Federal, até o momento, o governo conseguiu realocar no município de Canoas, mais de 288 imigrantes provenientes da Venezuela (MDS, 2018). Cabe destacar que além desta nacionalidade, o município de Canoas também vem recebendo imigrantes oriundos de outros países como Haiti e Angola, por exemplo.

Esse aumento da população local, devido aos processos migratórios, influencia diretamente o campo da educação. Na última edição do relatório "Vozes das Pessoas Refugiadas no Brasil" a publicação deu destaque a área da educação, discutindo que 35% dos entrevistados imigrantes relataram a não permanência de seus filhos na educação relacionando a diferentes questões entre elas a barreira linguística (ACNUR/Brasil, 2021).

Tendo esse contexto, e visando se aprofundar sobre as complexidades e controvérsias acerca dos imigrantes e das dimensões culturais na educação, este artigo apresenta um recorte de uma tese em andamento no contexto do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais, na linha de pesquisa Memória e Linguagens Culturais e do Programa Unilasalle Inclui. O objetivo geral da tese em fase inicial é analisar a proposta de práticas pedagógicas, construídas para e com os imigrantes, quanto a efetividade da aprendizagem, da inclusão e da acolhida para os alunos imigrantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Canoas/RS. A escolha do município de Canoas/RS para aplicação da pesquisa é justificada pela significativa presença de imigrantes na região, bem como pela atuação laboral da pesquisadora principal ser no sistema público de ensino.

O objetivo do estudo apresentado neste artigo é analisar os fatores que dificultam a permanência de imigrantes na educação a partir da intolerância





linguística. Para isso vamos estabelecer diálogos com diferentes autores da área da memória social. Halbwachs (1990), que discute sobre a memória coletiva; Candau (2011), que reflete sobre a memória e identidade, e Pollak (1989), que investiga memória, esquecimento e silêncio entre outros autores relevantes para o estudo. Esses diálogos teóricos vão nos proporcionar uma base sólida para uma análise crítica das experiências dos imigrantes na educação, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas relacionadas às barreiras linguísticas dentro do contexto social e cultural desses estudantes, que podem vir a influenciar a permanência ou não destes estudantes na educação brasileira.

A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica, de cunho qualitativo e interpretativo envolvendo a seleção de artigos publicados em bases de dados brasileiras, bem como livros, dissertações e teses dos autores que fundamentam este estudo. A pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento de futuros estudos sobre acesso, permanência e aprendizagem, problematizando questões relacionadas à linguagem e a inclusão de imigrantes na educação, a partir de uma dimensão social e cultural, e fomentar também, o diálogo interdisciplinar em diferentes áreas, como a educação e a memória social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é um processo formativo que se estende para além das instituições escolares, abrangendo as interações no ambiente familiar, nas dinâmicas sociais e nas manifestações culturais, como estabelecido no art. 1º das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). E para garantir que todos os indivíduos tenham acesso a esse direito - a educação - a Constituição Federal (CF, 1988), no art. 206 assegura a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, como fundamentos essenciais do sistema educacional brasileiro. No entanto, a presença de estudantes imigrantes na educação brasileira evidenciam também desafios





específicos, entre os quais se destacam as barreiras linguísticas, que podem vir a afetar a inclusão e permanência desses sujeitos.

Halbwachs (1990), Candau (2011) e Pollak (1989) oferecem através dos seus estudos, possibilidades de compreensão sobre as barreiras linguísticas, à luz de suas teorias. Sendo possível a partir desse pensar como a educação pode vir a superar tal barreira, promovendo a inclusão e garantindo a permanência dos imigrantes da educação brasileira.

A continuidade desta seção irá discutir a visão de diferentes autores acerca de uma das dificuldades dos imigrantes na Educação: a linguagem.

A língua desempenha um papel central na formação da identidade tanto individual quanto coletiva, além de influenciar a maneira como a alteridade pode ser percebida. O uso de uma língua no caso dos imigrantes pode situá-los dentro do seu grupo de pertencimento, ao mesmo tempo, que pode servir como ferramentas de preconceitos e discriminações. Barros (2015), discorre sobre o preconceito produzido pela linguagem, ou seja, manifestado linguisticamente e discursivamente, como no caso da xenofobia (BARROS, 2015, p.62).

Leite (2008), apresenta a seguinte distinção, sobre a intolerância linguística,

a intolerância, ao contrário, é ruidosa, explícita, porque, necessariamente, se manifesta por um discurso metalinguístico, calcado em dicotomias, em contrários, como, por exemplo, tradição x modernidade, conhecimento x ignorância, saber x não-saber, e outras congêneres (Leite, 2008, p. 24-25).

A partir da reflexão de Leite (2008), sobre o papel central da língua na construção da identidade e na percepção da alteridade, é possível compreender como a memória coletiva, conforme discutida por Halbwachs, está intrinsecamente ligada aos processos linguísticos. A memória coletiva, segundo Halbwachs (1990), só pode ser expressa, compartilhada e compreendida por meio da linguagem. De acordo com o autor, junto ao tempo e o espaço, a linguagem é um dos quadros sociais da memória coletiva, a linguagem dá suporte a memória. É preciso que todos falem a mesma linguagem para estar inseridos no grupo de pertencimento, “nada





escapa à trama sincrônica da existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que podem emergir esta forma que chamamos de lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem” (HALBWACHS, 1990, p. 14). Ele destaca, também, que a memória e a lembrança não surgem de maneira isolada ou independente, mas são moldadas e transformadas pela linguagem a partir da interação social e da comunicação dentro de um grupo. Sem esses quadros sociais seria impossível a compreensão entre indivíduos.

Para efeitos desta pesquisa quando ocorre ausência de uma língua comum ou reconhecida dentro de um determinado grupo social, pode afetar a identidade do grupo, a comunicação interna, a transmissão de memórias e a inclusão social. De acordo com Halbwachs (1990), ocorre um desaparecimento “esquecer uma língua estrangeira é não estar mais em condições de compreender aqueles que se dirigiam a nós nessa língua, ainda que fossem pessoas vivas e presentes, [...] (Halbwachs, 1990, p. 32-33). Vejamos a partir da discussão da linguagem como barreira à inclusão. Se invertêssemos a fala de Halbwachs poderíamos entender que estar em condições de aprender através aqueles que se dirigem a nós em uma língua diferente é manter-nos conectado com um universo de relações sociais e culturais, não apenas com as palavras, mas com a memória compartilhada e a identidade do grupo que utiliza dessa linguagem. Essa troca revela como a língua é fundamental não só para a comunicação, mas também para a integração cultural e social, e como a perda dessa capacidade de compreender ou se expressar em uma língua pode isolar indivíduos de seu contexto e dificultar sua participação em processos sociais e educacionais.

Pollak (1989), aborda um tipo de silêncio que não é apenas um mecanismo de esquecimento, mas uma forma de adaptação à realidade social de opressão e exclusão. “Seu silêncio sobre o passado está ligado em primeiro lugar à necessidade de encontrar um *modus vivendi* com aqueles que, de perto ou de longe, ao menos sob a forma de consentimento tácito, assistiram à sua deportação (Pollak, 1989, p. 3). Ao relacionarmos esse silenciamento aos obstáculos linguísticos enfrentados por imigrantes na educação, podemos perceber que o silêncio, também





pode agir como elemento de exclusão. No sentido destes sujeitos não dominarem a língua do país acolhedor, de não poder compartilhar suas experiências de vida restringindo sua participação ativa na dinâmica social e escolar. Quando Pollack (1989), se refere ao consentimento tácito sugere que, para a sobrevivência, muitas vítimas precisavam se adaptar ao sistema que os marginalizou. No contexto educacional, os imigrantes, ao enfrentarem barreiras linguísticas, muitas vezes se veem forçados a aceitar e se adaptar a uma estrutura educacional que não contempla suas realidades culturais e linguísticas, tornando-se, muitas vezes, invisíveis dentro da dinâmica escolar. O silêncio linguístico pode ser uma estratégia de sobrevivência ou uma adaptação ao ambiente, pode também levar à perda de identidade e à não participação plena no processo educacional.

No contexto do obstáculo da língua para os imigrantes, Candau (2011), se refere ao “desafio da pureza da transmissão e da autenticidade do que é transmitido desde as origens, pois essas duas qualidades supostamente vão condicionar representação de uma identidade “essencial”, “pura” e autêntica, muitas vezes contra o xenos — com todos os derivados sectários, fundamentalistas, étnicos ou racistas” (Candau, 2011, p. 97-98). O que o autor descreve como o desafio da pureza da transmissão refere-se à ideia de que a identidade cultural de um grupo deve ser preservada de maneira pura, sem ser alterada por influências externas. Nesse contexto, a língua pode ser vista como um marcador, de identidade de pertencimento e quem não a domina não faz parte do grupo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo de Fabiano e Bógus (2024), propõe discutir a importância da escola na inclusão, desenvolvimento e na aprendizagem das crianças imigrantes na educação brasileira. Os autores destacam que existe uma gama de garantias legais a estes indivíduos, mas a barreira linguística ainda permanece sendo um campo que sofre ainda, a discriminação. Segundo Fabiano e Bógus, um dos grandes desafios enfrentados pelos imigrantes no Brasil é a língua, pois a grande maioria dos que





chegam ao país não falam a língua portuguesa, e sobre o ato de aprender uma segunda língua requer tempo e esforço, dificultando a aprendizagem e fazendo com que estas crianças e adolescentes sejam mais propensos a ter comportamentos de isolamento e de baixo rendimento no aprendizado, muitos desses, não compreendem o que os professores ensinam (Fabiano; Bógus, 2024, p.19). Bourdieu (2008), se refere a linguagem, em sociedades dominantes que prezam a unificação cultural e linguística como legítimas rejeitando todas as outras como indignas. Além disso, tais exigências favorecem tanto a monopolização do universal por alguns quanto o esbulho de todos os outros, de certa maneira mutilados em sua humanidade (Bourdieu, 2008, p.107). O autor faz uma crítica a imposição de uma língua e cultura como legítima que cria um sistema de privilégios em que apenas alguns têm acesso aos benefícios sociais e culturais dessa "universalidade". A língua é somente uma das dificuldades enfrentadas pelos imigrantes ao se depararem em uma nova sociedade. Referente a isso, Candau (2010), corrobora ao apontar que é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de novos paradigmas educacionais, mobilizando as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto.

Neste trabalho fizemos múltiplas relações entre as diferenças linguísticas e culturais, que reproduzem diferentes comportamentos de intolerância, e que sem uma reflexão crítica não é possível a educação garantir a permanência dos imigrantes na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática escolhida, nesta tese em andamento, se justifica pela fundamenta na crescente presença de imigrantes no sistema educacional brasileiro e nas múltiplas barreiras que esses estudantes enfrentam, como a língua, a xenofobia, o preconceito, e a discriminação. Esses obstáculos podem vir a comprometer o acesso, a permanência e o progresso da aprendizagem dos estudantes imigrantes. Diante desse cenário, a realização de um estudo que considere as dimensões





culturais na proposição de práticas pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras, revela-se importante e necessário. Além de beneficiar os estudantes imigrantes, tal investigação pretende contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico nas áreas da educação e da memória social. A análise das pesquisas sobre a questão linguística aqui apresentada, é um primeiro passo neste processo.

Na continuidade desta pesquisa, será possível investigar a importância de desenvolver práticas educativas que minimizem preconceitos e discriminações enfrentados por sujeitos e grupos culturais que, ao longo do tempo, têm sido hostilizados e silenciados devido às suas identidades culturais distintas daquelas consideradas dominantes e aceitáveis no ambiente escolar. Diante desse cenário, a realização de um estudo que considere as dimensões culturais na proposição de práticas pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras, revela-se importante e necessário. Além de beneficiar os estudantes imigrantes, tal investigação pretende contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico nas áreas da educação e da memória social.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Entenda os principais desafios das pessoas refugiadas no Brasil**. Brasília, DF, 2021.

BARROS, D. L. P. de. Intolerância, preconceito e exclusão. *In*: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, p. 61-78, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio. Catani(organizadores). 9. ed.- Petrópolis -RJ: vozes, 2007. - Ciências sociais da educação

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS). **Abrigo do município gaúcho de Canoas recebe venezuelanos**. Brasília, DF, 2024.





BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - CF de 1988.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 10 de out. 2023.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade.** São Paulo: Contexto, 2011, 219p.

CANDAU, Vera M. (org). **Reinventar a escola.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FABIANO, M. L. A.; BÓGUS, L. M. M. Os desafios da inclusão, acolhimento e ensino da língua para estudantes imigrantes no Brasil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 11, p. e6201, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n11-008.

Disponível em:

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6201>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p.213

GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. **Funds of knowledge:** Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms. 1. ed. Londres, England: Routledge, 2005.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva.** Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; LEMOS SILVA, S.; DE OLIVEIRA, A. T. R.. **Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra).** Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF, 2024.

LARAIA, R. de B. **Cultura:** um conceito antropológico. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. ed., 2002

LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 3-15, 1989.





MEMÓRIA ORGANIZACIONAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ESTEIO/RS

Monique Valgas Ferreira¹

Lúcia Regina Lucas da Rosa²

Resumo

A proposta do artigo visa debater acerca do papel do Projeto Político Pedagógico dentro do contexto escolar junto a narrativas de professores de uma escola municipal do município de Esteio/RS. Para isso há a problemática acerca do que consistem em ser o Plano Político Pedagógico (PPP) e o papel desempenhado pelos docentes. A proposta tem como instrumento uma pesquisa objetiva com os professores da EMEB XXX, localizada na cidade de Esteio/RS, quanto a participação dos docentes na construção do documento em 2023. O artigo versa problematizar o que o documento oficial relata e o que faz parte da memória organizacional.

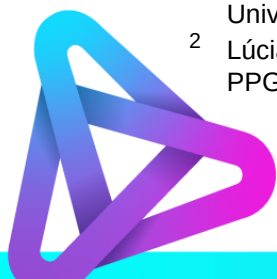
Palavras-chave: memória organizacional; projeto político pedagógico; professores; educação.

1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SER PROFESSOR

Segundo a obra *Escola: espaço o projeto político-pedagógico* (1998) o Projeto Político Pedagógico (PPP) é político no sentido que apresenta o comprometimento social dos envolvidos em relação à sociedade. É pedagógico pois direciona as ações da escola e ser ambos é indissociável. Dessa forma deve ser democrática para incluir a participação de todas as esferas que a compõem. A escola é autônoma e pode delinear sua identidade no documento.

¹ Monique Valgas Ferreira, Doutoranda no PPG em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. E-mail: moniquevalgas@gmail.com.

² Lúcia Regina Lucas da Rosa, Professora Doutora, titular na Unilasalle no curso de Letras e no PPG Memória Social e Bens Culturais. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.





Se escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da educação, a secretaria de educação estadual ou municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola (Escola: espaço o projeto político-pedagógico, 1998, p. 16).

Assim, os saberes dos educandos devem ser valorizados nesses registros. A especificidade da comunidade escolar que dá vida à escola deve estar registrada. Paulo Freire indaga em sua obra *Pedagogia da autonomia* (2004) afirma que é necessário desenvolver a criticidade e, então, os documentos escolares devem incluir as percepções dos alunos e professores.

O papel do docente é debatido, e os alunos, segundo Freire, devem ter noção de que os direitos dos professores refletem também em sala de aula e influenciam na prática pedagógica,

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios” (*Pedagogia da autonomia*, 2004, p. 66)

A valorização da profissão docente é uma luta diária, tanto em questões salariais quanto ao respeito cotidiano. A literatura corrobora com a definição do que seria professor. O escritor João Doederlein, que possui mais de 800 mil seguidores nas redes sociais e autor da obra *O livro dos ressignificados* (2017), composto por poemas com o significado de diversas palavras, define o professor:

professor(s.m)
é guia, é às vezes conselheiro e amigo, é quem incentiva a gente a pensar antes de falar.
é quem precisa da paciência pra se manter num país que tanto desvaloriza o seu saber.
é o melhor amigo da educação.
é um dos pilares de uma boa sociedade.
é quem canta até funk pra gente entender a matéria.
é quem sabe que não sabe tudo.
é aquilo que tem em comum o engenheiro, o médico, o advogado, o músico e o escritor.





é não à toa é sinônimo de mestre.
é quem pode mudar o mundo.

A literatura por vezes pode mostrar a essência do papel diverso do professor, a escola também exerce papéis sociais, é o local de refúgio dos abusos, é um local de acolhimento. E ousa indagar, onde o professor é acolhido? Onde ficam esses registros do papel fundamental que o professor faz em sua essência de trabalho? Não é somente reprodução de conteúdo, é trazer o questionamento, é aprender com o aluno, com a troca. Sem registros esse trabalho e dedicação podem ficar invisibilizados, as práticas pedagógicas são transferidas oralmente. Assim como as especificidades da comunidade escolar, método de abordagem com os alunos, práticas do cotidiano que facilitem a prática de novos professores na instituição.

Segundo o tópico, *Concepção de professor*, que consta no PPP (2023) da escola:

O professor, conforme a concepção sociointeracionista, tem um papel de mediador, planejando de forma intencional o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista trazer o estudante para participar de forma ativa interagindo com o meio. Cabe ao professor orientar os estudantes, como um mediador entre eles e o meio para o desenvolvimento de ações que assegurem uma construção do conhecimento de forma significativa, através de experiência vivida e concreta. (PPP, 2023, p. 12)

O tópico também cita parte do Referencial Curricular de Esteio, onde conclui que o professor deve ser comprometido com o ensino, e que a prática e as experiências influenciam e constroem a identidade docente junto às subjetividades humanas.

2 QUESTIONÁRIO APLICADO COM DOCENTES

A EMEB XXX, localizada no município de Esteio/RS, foi fundada em 18 de maio de 1961. O prédio atual foi inaugurado em 2006, possui 11 salas de aula, 2 banheiros, refeitório, 2 cozinhas, secretaria, sala dos professores, sala da Direção, sala da Supervisão e Orientação, Sala de Recursos multifuncionais, Sala de





Inovação, Biblioteca, 2 depósitos, e 2 pracinhas. (PPP, 2023) Atende em média 500 alunos distribuídos da seguinte forma:

Quadro 1- Lista de turmas da escola:

TURNO	TURMA
MANHÃ	Pré I A
	Pré II A
	5 ° ano A
	6º ano A
	6º ano B
	7º ano A
	7º ano B
	8º ano A
	8º ano B
	9º ano A
	9ºano B
TARDE	Pré I B
	Pré II B
	1º ano A
	1º ano B
	2º ano A
	2º ano B
	3º ano A
	3º ano B
	4º ano A
	4º ano B
	5º ano B

Fonte: elaborado pela autora, 2024

O presente questionário foi ofertado ao total de 20 professores. Realizado através da plataforma *Google Forms*. A duração da participação levava em média dois minutos e teve 17 participantes que responderam até o final 1 um participante





respondeu parcialmente, tendo como título *Questionário sobre a participação docente na construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) da EMEB XXX:*

Quadro 2- Dados utilizados no Questionário

Estamos convidando você para participar como voluntário(a) deste questionário, que faz parte do meu trabalho para conclusão do curso de Doutorado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle sob orientação da prof. Dra Lúcia Regina Lucas da Rosa. Este formulário é parte integrante da pesquisa intitulada "Você já foi poesia hoje? Relações interpessoais em uma escola em Esteio/RS frente às suas diversidades étnicas". O questionário tem como objetivo ajudar na elaboração de uma análise sobre a participação da comunidade escolar na reformulação do PPP (Projeto Político Pedagógico). Serão necessários somente 2 minutos para o formulário ser respondido, é de suma importância a sua colaboração. Ao enviar suas respostas, você está concordando com a participação.

Pesquisadora

Monique

Valgas

Ferreira

E-mail: moniquevalgas@gmail.com

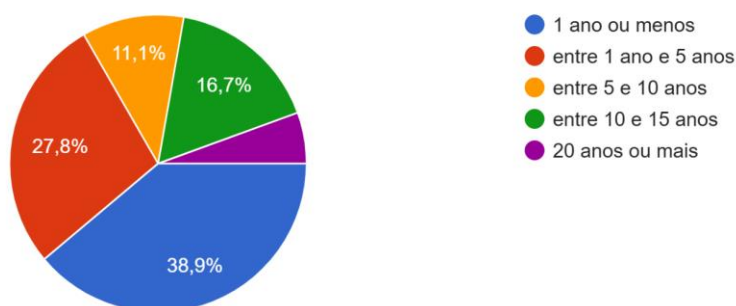
Telefone: (51) 999077899

Fonte: elaborado pela autora, 2024

Gráfico 1- Tempo de trabalho na escola

Há quanto tempo trabalha na EMEB XXX?

18 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024



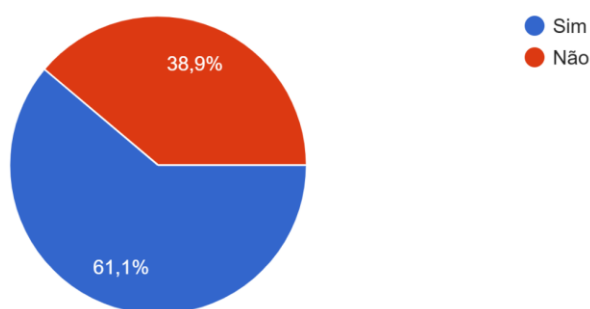


De acordo com o gráfico elaborado com base nas respostas, 18 pessoas responderam o questionário até o final. Assim, as três porcentagens mais altas correspondem a que estão entre 7 (38,9%) pessoas 1 ano ou menos na escola, 5 pessoas (27,8%) entre um e cinco anos e 3 pessoas 16,7% entre 10 e 15 anos.

Gráfico 2- Participação na construção do PPP

Você já participou de alguma construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) durante o período que trabalha na EMEB XXX?

18 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024

Sobre a participação em algum PPP, 11 pessoas responderam que sim e 7 responderam não.

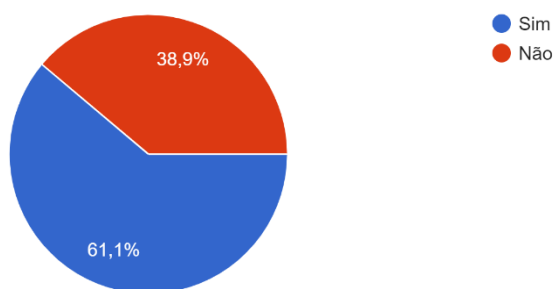




Gráfico – 3 Participação no documento em 2023

Você teve alguma participação na reformulação do PPP em 2023?

18 respostas



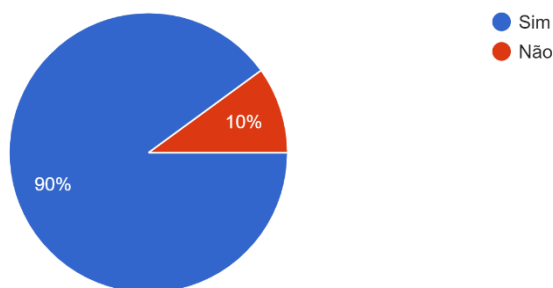
Fonte: elaborado pela autora, 2024

Sobre a participação com o recorte em 2023, 11 pessoas responderam sim e 7 pessoas responderam não.

Gráfico 4- Opinião sobre a participação no documento

Se você não participou da elaboração do PPP, gostaria de ter participado?

10 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024

A opinião se gostaria de participar desse processo: 9 participantes responderam sim e 1 participante respondeu não.

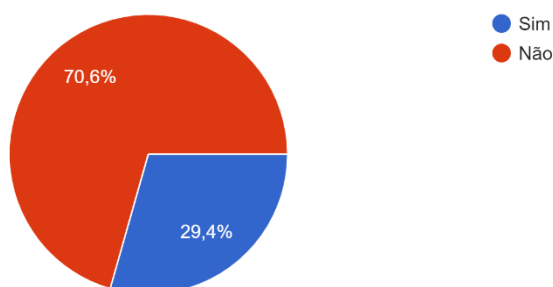




Gráfico 5- Acesso à versão final

Você teve acesso à versão final do PPP em 2023?

17 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024

Sobre ter acesso a versão final em 2023, 12 docentes responderam não e 5 responderam sim.

Quadro 3 – Respostas da pergunta 6: Qual a importância do PPP da escola para a melhoria da educação?

O PPP é importante por ser um instrumento estruturante e estratégico de apoio ao funcionamento da escola.
O PPP é um documento importante para poder guiar tanto a equipe diretiva quanto os professores em suas práticas pedagógicas refletindo sobre a comunidade, contextos e atribuições.
Muita importância, pois é através do PPP que desenvolvemos nosso trabalho tendo objetivos claros e sabendo aonde queremos chegar, para que nosso aluno realmente aprenda a partir da leitura do seu mundo, mas ampliando seus horizontes.
Entendo que o PPP represente a escola, sua comunidade, com seus anseios e visão de mundo. Por isto, é através da sua efetivação que poderemos trazer melhorias e avanços pedagógicos para a escola. Para isto, é neque ele esteja "vivo" na comunidade escolar, seja presente em todas as discussões, esteja ao alcance e seja fo conhecimento da comunidade como um todo.
Esse documento é o eixo norteador da Instituição. Nele colocamos ou deveríamos colocar a história dessa comunidade escolar, para entendermos de onde partimos, o presente e como





sonhamos e desejamos o futuro da escola. Vejo o PPP como a identidade da instituição, como é o cotidiano.... nossas intenções.....nossa organização.
É importante para orientar, organizar e superar os desafios que venham surgir da demanda pedagógica e para embasar as nossas práticas do fazer pedagógico
Não tenho nenhum conhecimento do PPP.
É muito importante. Troca de ideias, uma reflexão, uma organização em conjunto.
O PPP é identidade da escola, e nele que se constrói as bases para uma educação de qualidade
O PPP é muito importante para manter a identidade da escola e é o planejamento dos objetivos que a escola pretende alcançar.
Considero importante o PPP para atender a realidade escolar e suas especificidades.
É através do PPP que temos um norte para trabalhar as habilidades necessárias para alcançar os objetivos dentro das expectativas da comunidade escolar.
Serve como direcionamento para todo o trabalho escolar.
Pois sendo o PPP o documento de balisa as ações pedagógicas da escola, seu conhecimento possibilitará que estas ações sejam coerentes com o que foi estabelecido e estejam pautadas no que foi estruturado, baseado em conhecimentos científicos norteadores da prática pedagógica cotidiana com real significado para o processo de ensino e de aprendizagem. Conduz ainda as estratégias que a escola poderá adotar para melhorar a qualidade no âmbito do ensino e da aprendizagem.
O PPP é base fundamental para nortear todo o trabalho pedagógico da escola.
O PPP é uma ferramenta de extrema importância nas escolas, porque auxilia na elaboração de estratégias e metas para melhor e aprimorar a aprendizagem.
O PPP organiza as estratégias pedagógicas da escola levando em consideração a cultura da comunidade escolar e direciona as metas e abordagens pedagógicas a serem seguidas.

Fonte: elaborado pela autora, 2024

3 Relato da pesquisadora ³

Antes de iniciar uma discussão acerca dos resultados, é necessário relembrar o papel do pesquisador a fim de compreender o contexto no qual a pesquisa está inserida.

³ Escrito em primeira pessoa, pois é um relato da pesquisadora.





O pesquisador, na pesquisa qualitativa, é assumido como um sujeito que pensa, percebe, sente, expressa interesse pelo assunto que deseja pesquisar. Um sujeito cognoscente. Assim, o pesquisador, em tanto que sujeito senti-pensante não pode se afastar do acontecimento que está pesquisando e que se dá a sua percepção. (González, 2020, p. 6)

Ingressei na escola em fevereiro de 2024, como Gestora Pedagógica, na função de supervisora, o referido documento que foi formulado em 2023, tive acesso somente em março e o regimento escolar com acesso somente em junho. Os documentos não estão aprovados, pois precisam de algumas adequações apontadas pelo comitê de avaliação. Eu e a equipe diretiva ingressamos juntas na escola somente em 2024, não conseguimos localizar nenhuma versão dos documentos nos computadores disponibilizados para o trabalho. Assim, ao enviar o questionário, 10 professores me responderam com alguma mensagem de incentivo à pesquisa. No entanto, um professor me enviou uma mensagem que não poderia responder o questionário, pois ele não sabe o que é o PPP no qual estava me referindo. Além de que em outras conversas informais comigo e grupo de professores, esse docente sempre ressalta que ele não é professor, que possui outro trabalho além da escola e o prioriza.

Como pesquisadora e historiadora, as entrelinhas são relevantes e a experiência dentro desse processo de pesquisa também.

Memória organizacional e considerações finais

Com base na dissertação de mestrado *Memória organizacional no contexto dos processos de gestão do conhecimento associados às práticas arquivísticas*. (2019), a memória organizacional é interdisciplinar, surge a partir da memória coletiva e identidade que esse local constitui. Conforme Melgar-Sasieta, Beppler e Pacheco (2011, p. 1) a memória organizacional pode estar dispersada entre documentos, pessoas, sistemas, entre outros. Não ter acesso a versão final do documento e a quantidade de docentes que estão na escola há um ano ou menos,





corroboram para a problematização da função da memória organizacional no cotidiano da escola.

Segundo Neves e Cerdeira (2018), se os conhecimentos não forem compartilhados com a saída dessas pessoas pode haver *buraco*, pois as informações irão com as pessoas.

Embora se possa reconhecer que as organizações existem para além das pessoas que as integram, é necessário ganhar consciência que são as pessoas que obtêm informações, que resolvem problemas, que aprendem com a experiência, que a organizam e que tomam decisões no seu seio, modelando-a e dando-lhe um sentido. (Neves; Cerdeira, 2018, p. 5)

A prática pedagógica e as especificidades que não são repassadas como conhecimento, fazem com que ocorram repetidos erros que poderiam ser evitados. Segundo o artigo *Memória Institucional e Memória Organizacional: faces de uma mesma moeda* (2021), os registros formais não devem ser os únicos levados em consideração, os autores Walsh e Ungson (1991), citados no artigo, trazem a ideia de que as informações do passado devem refletir em decisões do presente e Spiller; Pontes (2007) relatam que as experiências acumuladas são um diferencial.

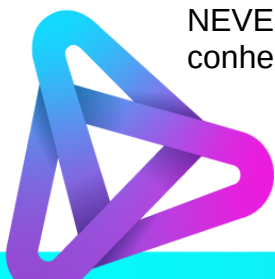
Assim a prática pedagógica e especificidades da escola devem constar nos registros, visto que, há rotatividade de professores (as) pela rede municipal, o que pode dificultar as tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

ARTIGOS DE REVISÃO. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 3-19, jan./abr. 2018.

CARDOSO DOS SANTOS, J.; LÍGIA POMIM VALENTIM, M. Memória institucional e memória organizacional: faces de uma mesma moeda. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 26, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/36235>. Acesso em: 12 jul. 2024.

NEVES, P. M. Costa; CERDEIRA, J. P. Memória organizacional, gestão do conhecimento e comportamentos de cidadania organizacional. **Perspectivas em**





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



Gestão & Conhecimento, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 3–19, 2018. DOI: 10.21714/2236-417X2018v8n1. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/38134>. Acesso em: 12 jul. 2024.

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

REVISTA PESQUISA QUALITATIVA. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020.

VEIGA, Lúcia Maria Gonçalves de; RESENDE, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: espaço o projeto político-pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.





O RECONHECIMENTO DOS IMIGRANTES ATENDIDOS PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS: OS SABERES DO TRABALHO E ATUAÇÃO NAS CORPORAÇÕES ONDE ESTÃO TRABALHANDO

Priscila Kieling Pontin¹

Moisés Waismann²

Resumo

Este texto teve por finalidade apresentar o pré-projeto de tese da autora junto ao programa de pós-graduação Stricto Sensu em Memória Social e Bens Culturais (Doutorado acadêmico – 2023/2). Apresentamos a contextualização e justificativa para o estudo proposto, que tem por objetivo estudar os saberes do trabalho pelo trabalhador, junto aos imigrantes do programa Lasalle Inclui, pretendendo, assim, entender sua atuação nas organizações que os recebem. Portanto, temos por objetivo analisar, a partir das memórias do grupo de imigrantes estudados, os talentos que possuem, a fim de gerar reconhecimento e demonstração da sua potencial contribuição para o mercado local. Por fim, trago a proposta de metodologia de pesquisa e coleta de dados por meio de entrevistas, além da relação/aproximação com a linha de pesquisa “memória, cultura e gestão”.

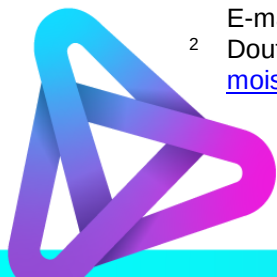
Palavras-chave: memória social; identidade; saberes do trabalho e do trabalhador; cultura organizacional.

1 INTRODUÇÃO

O projeto Lasalle inclui, surge como uma oportunidade para acolhida dos imigrantes atendidos pela prefeitura municipal de Canoas, além de ser uma porta para a inserção social dos mesmos por meio do trabalho. Considera-se importante conhecer e dar reconhecimento aos seus talentos profissionais e o potencial de como podem contribuir para o mercado da região. Também pesquisar sobre este tema aparece como uma oportunidade para início desta jornada do doutorado. Como pesquisadora, entendo a importância em trazer para meu meio profissional,

¹ Doutoranda, bolsista CAPES Prosuc, PPG Memória Social e Bens Culturais Universidade Lasalle. E-mail: priscila.201820504@unilasalle.edu.br.

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos. E-mail: moises.waismann@unilasalle.edu.br.





social e intelectual, uma contribuição relevante que faça diferença na vida das pessoas bem como, para a minha vida como ser humano e pesquisadora. Sempre houve uma afinidade bem grande em estudar o mercado de trabalho, desde que comecei a atuar dentro deste meio. Considero importante questionar e estudar para propor novas ideias e possíveis melhorias e, conforme apresento a seguir, no memorial. Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo principal estudar e registrar as memórias do trabalho e do trabalhador deste grupo de imigrantes, a fim de reconhecer seus talentos e poder expor a potencialidade de contribuição desse público para o mercado de trabalho local. Dentro dessa relação imigrante e mercado de trabalho já existem alguns estudos e pautas em andamento no que tange a falta de valorização e oportunidades para o imigrante pobre, além da precarização do trabalho, entre outras temáticas que refletem sobre o preconceito. Neste estudo pretendemos considerar estes estudos como base para nossa jornada, mas não iremos abordar este foco, pois a intenção é valorizar o público de estudo por meio das suas habilidades e conhecimentos.

Também nesta pesquisa surgem alguns questionamentos e hipóteses sobre este processo de acolhida e estabelecimento do imigrante em nossa região. Ora se o grupo estudado está se preparando e com a motivação de se inserir propriamente neste novo local, o que a sociedade por meio do mercado de trabalho está fazendo para promover um ambiente acolhedor e aberto para este público? Isto é, será que o mercado de trabalho está também preparado para poder acolher todo o universo que é uma pessoa com cultura e saberes diferentes dos conhecidos localmente? A hipótese, que também norteará a pesquisa e as proposições que surgirão, é que não há um processo adequado de acolhimento no que se refere ao mercado de trabalho, o qual se considera que é uma base para o sentimento de dignidade de uma pessoa. Mais adiante, nos próximos itens deste projeto, detalharemos mais sobre esses objetivos e questionamentos.





1.1 Memorial

Entendo que iniciei minha trajetória intelectual e profissional a partir do ensino médio. Sempre tive interesse em participar de projetos que envolvessem conhecimento científico, além de outros que promoviam a noção de empreendedorismo e até mesmo os trabalhos voluntários. Sempre fui uma entusiasta do ensino e aprendizagem, acredito que isso me fez me interessar muito por trabalhar com pessoas. Quando escolhi o curso de Relações Públicas para cursar na faculdade, optei por este ser o único da Comunicação Social que abrangesse um campo maior de conhecimento na área. Ao longo do curso me aproximei muito da temática de gestão da comunicação e relacionamento dentro das empresas, sendo meu principal meio de trabalho no início da jornada profissional e também até os tempos atuais, cerca de 14 anos de carreira como assessora, estrategista e gestora de comunicação. O interesse pela pesquisa iniciou nos últimos semestres da faculdade em que estava escrevendo meu trabalho de conclusão. Me adentrei ao tema da Indústria Criativa, na época, por acreditar que esta área do saber tivesse sentido para uma educação mais completa no campo da Comunicação Social. Tinha identificado como um problema o fato de os profissionais das diversas áreas da Comunicação, eu inclusive, necessitarem de outros saberes (como design, redação, mídia, marketing, entre outros) para poder desenvolver seu trabalho. Naquela ocasião, a universidade (Unisinos) estava se reestruturando e tinha uma proposta de agrupar os cursos afins por meio de chamadas Escolas. Por sua vez, o curso de RP estava dentro da Escola da Indústria Criativa, junto com demais cursos da Comunicação Social, além dos de Design e Linguagens; entendendo que os alunos pudessem transitar melhor entre as disciplinas dos cursos. Foi então que surgiu a oportunidade de pesquisar sobre esse movimento e como a proposta poderia contribuir para esse conhecimento mais completo nas áreas da indústria criativa. Foi um bom momento para me aproximar do campo da pesquisa acadêmica e, a partir daí, participei de congressos, grupos de estudos e outros eventos





acadêmicos que falassem deste campo de estudo que segui me relacionando com a Academia até chegar ao Mestrado.

Na pós-graduação, voltei meu olhar novamente para as empresas. Durante minha trajetória profissional como Relações Públicas, pude estar presente em ambientes organizacionais diversos, sempre em contato com os públicos envolvidos. Aprendi e percebi na prática que as relações públicas nos orientam a ver uma empresa, um negócio, por meio do seu contato e do relacionamento que gera com sua comunidade: funcionários, gestores, fornecedores, clientes, etc. Quando iniciei a jornada acadêmica, já estando inserida num meio profissional que me fazia olhar estrategicamente para os públicos, eu me detive a olhar para uma empresa de pequeno porte do ramo da moda sustentável, sendo ela um brechó e atelier que trabalhava com confecção a partir de resíduos têxteis. Com isso, minha pesquisa não só olhou seu objeto principal que era o valor dos produtos comercializados por essa organização, mas também para ela como um todo, fazendo com que fosse necessário entender a fundo a trajetória desde o início daquele negócio e os porquês de se fazer o que fazia. Também foi necessário olhar a sua relação com o público envolvido, principalmente clientes e seguidores da marca daquele empreendimento. Com a pesquisa notei a importância de conhecer a cultura organizacional para entender melhor a relação empresa-públicos. Assim, em minha jornada junto ao mestrado também participei de eventos e movimentos de pesquisa trabalhando sobre os temas de moda, brechó, economia circular, cultura e memória empresarial. Ao longo do mestrado segui me aproximando de todas as atividades que pudessem contribuir para minha jornada acadêmica e profissional. Participei como voluntária em grupo de pesquisa, inscrevi e apresentei trabalhos em eventos, fui participante de banca avaliadora de projetos da prefeitura local, mais adiante, após a conquista do título de mestre, eu segui participando de alguns eventos, publiquei em conjunto com meus orientadores um artigo em periódico científico e tive a oportunidade de avaliar alguns artigos para a revista da universidade. Tudo isso me fez aproximar mais do campo da pesquisa acadêmica e me dar incentivo para o próximo passo, pleiteando uma vaga no doutorado do mesmo PPG. Nesta





nova etapa de estudos, no doutorado, entendo seguir pesquisando dentro do campo da memória social, estudando a relação entre as pessoas e as corporações e vi como uma oportunidade participar da pesquisa junto ao projeto de apoio aos imigrantes em Canoas.

Início a minha jornada, junto ao PPG Memória e Bens Culturais da Lasalle no final de 2023, com a intenção de pesquisar sobre os processos de acolhida dos imigrantes já que esses processos eram um interesse meu de pesquisa mais a fundo nas organizações. Com as enchentes que ocorreram no Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2024, principalmente na região metropolitana, dos sinos e vale do caí, foram afetadas muitas organizações, bem como alguns imigrantes participantes dos programas que trabalharemos. Desta forma, aproveitando o conhecimento e encaminhamento recebido da banca na avaliação final de minha defesa de dissertação do mestrado, foi pensado por bem focarmos nos públicos que vão adentrar às empresas (atual ou futuramente), no caso desta pesquisa, os imigrantes participantes dos programas a serem trabalhados. Sendo assim, na próxima seção já apresento os novos objetivos, problema de pesquisa e justificativa, já com a alteração de olhar sobre o objeto de pesquisa.

1.2 Contexto

Para entender melhor a temática a ser trabalhada, dos saberes e memórias do trabalhador e do trabalho, foi necessário adentrar aos pontos principais deste estudo: imigrantes, saberes e mercado de trabalho. Mesmo com a mudança de perspectiva desta pesquisa, já mencionada anteriormente, foi optado por manter a linha de estudos e seguir dentro do mesmo universo de temas, pois acreditamos que traz um embasamento adequado ao campo estudado. Por isso, foi buscado nas bases de periódicos, teses e dissertações seguintes: Scielo, Banco de teses CAPES, Google acadêmico, Google "livre". Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: imigrantes, mercado de trabalho, e obtivemos os resultados abaixo:





Quadro 1 - Artigos

Scielo	27 resultados
CAPEs	25 resultados, 41 teses
Google acadêmico	175.000 resultados

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre a observação dos materiais apresentados nesta primeira busca, bem como a seleção de textos, percebeu-se que a maior parte dos títulos afins ao tema pesquisado eram artigos e/ou dissertações. Desta forma, após o processo, foram verificados alguns links³³ sugeridos pelas orientadoras da disciplina de Seminário de projeto de pesquisa, os quais estão relacionados abaixo:

Quadro 2 - PPG em Memória Social (UNIRIO): Busca entre as teses imigrantes, mercado de trabalho e memória do trabalho. 6

PPG em Memória Social e Bens Culturais	No repositório, foi feita a busca pelas palavras-chave do início do processo de análise.
PPG História, Política e Bens Culturais (FGV)	Dentre os 107 resultados apresentados, foi selecionado o único título que poderia se relacionar com o universo de pesquisa.
Tese premiada em 2013 (PPGICH-UFSC)	De acordo com a orientação “A tese traz trabalho com conceitos do campo de estudos em memória social.”, no entanto, foi analisado que não havia relação com o universo de pesquisa aqui proposto.
Tese premiada em 2018 (PPGH/UFRGS)	Esta tese veio ao encontro da pesquisa no que tange o estudo de povos imigrantes (neste caso forçados a deixar seu local na época da escravidão) e suas descendências, além do saber relacionado a agricultura que se relaciona ao tema de imigração desta pesquisa.

³³ Links pesquisados, em ordem dos elementos do quadro: em <http://www.memoriasocial.pro.br/dissertacoes-teses.php>; <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1700>; <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8686>; <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107617/319119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193395>.





Fonte: elaborado pela autora.

Também, foram também elencados alguns critérios de escolha para artigos e materiais sobre o tema cultura organizacional:

- mercado brasileiro
- mercado mais próximo RS
- imigrantes no Brasil

Esses materiais serão melhor apurados futuramente, no andamento da pesquisa, tanto em função da mudança de ótica do estudo, como também devido ao campo que será pesquisado na prática. Acredita-se que com a evolução da pesquisa, seja mais assertivo selecionar os materiais que melhor vão conversar com as bases desta tese.⁷

As três teses selecionadas para inspirar e contextualizar esta pesquisa, foram escolhidas não pela total similaridade aos temas propostos para este estudo, mas por estarem ‘caminhando ao lado’ da temática. São elas:

TESE 1 - DIVIDIR SILÊNCIOS E MULTIPLICAR LEMBRANÇAS: ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE MEMÓRIA INSTITUCIONAL E IDENTIDADES EM UMA UNIDADE UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA SUL-RIO-GRANDENSE - autora: Ana Lérida Pacheco Gutierrez. **Referência:** GUTIERREZ, Ana Lérida Pacheco. Dividir silêncios e multiplicar lembranças [manuscrito]: estudo sobre as relações entre memória institucional e identidades em uma unidade universitária na área de ciências exatas de uma universidade pública sul rio-grandense / Ana Lérida Pacheco Gutierrez – 2022.

TESE 2 - PARENTESCOS, SOLIDARIEDADES E PRÁTICAS CULTURAIS: ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO DE UM CAMPESINATO NEGRO NO LITORAL NEGRO DO RIO GRANDE DO SUL (do século XIX ao tempo presente) - autora: Claudia Daiane Garcia Molet. **Referência:** MOLET, Claudia Daiane Garcia. PARENTESCOS, SOLIDARIEDADES E PRÁTICAS CULTURAIS: ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO DE UM CAMPESINATO NEGRO NO LITORAL NEGRO DO RIO GRANDE DO SUL (do século XIX ao tempo presente). Tese de Doutorado.

TESE 3 - “Eu sou uma pessoa de tremendo sucesso”: representações, identidades e trajetórias de mulheres executivas no Brasil. - autora: Silvana Rodrigues de Andrade. **Referência:** ANDRADE, Silvana Rodrigues de. “Eu sou uma pessoa de tremendo sucesso”: representações, identidades e trajetórias de mulheres executivas no Brasil





/ Silvana Rodrigues de Andrade. - 2012. 238 f. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA. Porto Alegre, 2018. Em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193395>. Acesso em 24/05/2024.

Na sequência, estão apresentadas algumas reflexões acerca das teses analisadas, bem como as relações entre o estudo central desta pesquisa e como conversam com o tema.

A primeira tese, traz uma autora que já é conhecida, por ser do mesmo PPG de Memória Social e Bens Culturais da Lasalle e seus textos já foram estudados durante a trajetória do Mestrado, na disciplina de Memória Institucional e Memória Organizacional. Esta tese foi uma sugestão em disciplina do semestre 2024/1 para estudo e apresentação, e ao longo da análise, ficou perceptível algumas relações com o tema da pesquisa. Em relação a sua estrutura foi possível perceber que o texto se apresentou bastante denso em relação ao conteúdo, pelos pontos como número de páginas, detalhamento de assuntos e tópicos. A autora também faz a utilização de muitas notas de rodapé, o que chama a atenção, neste contexto seria considerável fazer uma sessão de notas a fim de organizar melhor o andamento do texto. Um ponto muito interessante são os esquemas elaborados pela própria autora que deixam o entendimento de alguns tópicos abordados, mais fácil, o que pode ser uma boa ideia para inspirar a elaboração teórica da nossa pesquisa. Sobre o conteúdo fez falta um diário de campo ou relato das memórias dos pesquisados, já que ela fala em identidade, pois no decorrer dos nossos estudos há a intenção de trabalhar com relatos. Contudo, a autora utiliza da metodologia de pesquisa (entrevista, principalmente) como base de dados para análise. Esta prática comprova que a coleta qualitativa de dados, dentro de uma metodologia, é possível ser analisada como dado 'duro' (como feito no método quantitativo). Por fim, acredito que a TESE 1 vem ao encontro do tema desta pesquisa no que tange a memória do trabalho e do trabalhador. Acredita-se que vai aportar de algumas referências de autores e linhas de investigação. Se percebeu, pela conclusão da autora, que a

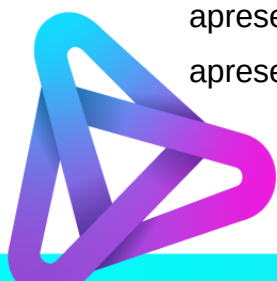




construção de uma memória institucional, no caso pesquisado, se dá por silêncios, esquecimentos, rememoração e construção de identidade (trabalhador-instituição).

Na segunda tese, anteriormente chamada de TESE 2, a autora Molet apresenta um texto de leitura muito fluido, o que dá a impressão de estar lendo um livro estilo novel. A autora aborda os estudos com sua tese de forma muito poética. Além disso, registra um memorial próprio junto a introdução ao tema, o que tem muito a ver neste tipo de documento, pois o tema está ligado às suas próprias raízes e também ao seu trabalho diretamente (como pesquisadora profissional). Esses pontos são inspiração para a possibilidade de uma escrita não tão técnica e densa, é possível apresentar dados de forma de ideias elencadas e com narrativas. Em sua estrutura e conteúdo, a autora expõe o tema em forma de histórias, que para um estudo memorial parece muito a um diário de campo. Alguns dos conceitos apresentados estão contextualizados nas notas, o que organiza a leitura. O estudo da autora e exposição do mesmo para uma pessoa leiga no tema (como eu) torna a leitura clara e o entendimento eficaz. Foi possível perceber que embora não esteja diretamente relacionada ao cerne de nossa pesquisa, esta é uma fonte de busca para contextualizar o tema da identidade de um povo não original do local estudado, além de apresentar um contexto sobre memórias contra o silenciamento e esquecimento. Enfim, não foi possível perceber no texto uma conclusão explícita, pois está dividido em capítulos, cujo último é chamado "Sobre as peças que se formaram e os fios que escaparam", onde a autora apresenta um fechamento das suas observações, como um relato de 'encerramento de jornada' junto ao estudo. Acredito que este estilo de conclusão também é uma possibilidade interessante quando se trabalha com relatos.

Por fim, a chamada TESE 3, de Andrade traz uma visão mais aproximada ao campo organizacional - empresarial. Embora a autora não apresente um capítulo específico com os objetivos, traz na introdução seu memorial, a problemática, as hipóteses, além de situar o leitor no "caminho" dos capítulos a seguir, bem como a apresentação do contexto da pesquisa. Em suma, seria uma forma interessante de apresentar e otimizar o texto, em se tratando do estilo de escrita, também fluida





como analisado na tese anterior. Destaco como um possível objetivo geral: refletir sobre as representações e as trajetórias de mulheres executivas, o que despertou o interesse em ler mais a fundo com o intuito de se inspirar na relação com os temas a serem estudados nesta pesquisa. Interessante que dentro de seu texto Andrade traz alguns questionamentos que parecem se aproximar aos objetivos específicos, além de mostrar suas hipóteses para o estudo. São elas:

Diante deste contexto, além da análise da revista Vida Executiva/Mulher Executiva, também identifiquei como uma importante fonte de investigação, as entrevistas - baseadas na metodologia de História Oral - com mulheres que ocupam posições executivas. (Andrade, 2012, p. 16)

[...] indagações mais específicas: Quais são as representações que circulam no Brasil sobre o “ideal” de uma mulher executiva? Como as imagens e os textos veiculados no periódico atuavam na construção desse “modelo”? Quais são os atributos associados à representação de uma mulher bem-sucedida? O que é considerado sucesso para esse grupo? O que é ser uma executiva no Brasil do século XXI? Quais são os valores e os comportamentos acionados na construção desse “novo” papel de mulher trabalhadora? Como e quando surge o desejo de ser uma executiva? (Andrade, 2012, p.19)

[...] hipótese importante a ser considerada é que seu discurso não era direcionado para mulheres que já tinham conquistado posições executivas, mas sim para aspirantes, que viam na revista uma importante aliada na busca de construção de um comportamento próprio para se inserir no campo [...] (Andrade, 2012, p. 19)

Considere também como hipótese a importância do acúmulo prévio de capital financeiro e social para uma melhor inserção no campo executivo, considerando que um nível maior de escolaridade no Brasil está associado ao acesso anterior a boas escolas particulares no período de ensino secundário, e que grande parte dessas trabalhadoras provavelmente é oriunda das camadas médias urbanas. (Andrade, 2012, p. 19)

Acredita-se que neste estilo de texto apresentado pela autora, faz sentido a utilização de algumas hipóteses não especificadas como objetivos, porém, a delimitação de objetivos auxilia no processo de condução da pesquisa. Mesmo que, no caso da autora, tenha utilizado os métodos de coleta de dados, análise documental midiática e entrevistas, os objetivos organizam a pesquisa.

Também a TESE 3, foi curiosa por trabalhar com Memória, sendo uma tese da FGV que é uma instituição mais conhecida como técnica. A construção do texto





também é bem fluida, os capítulos contam e relacionam quase que uma história sobre o tema. O estilo de escrita torna o entendimento também assertivo e eficaz, como na TESE 2. A metodologia utilizada foi a mesma que utilizei na minha pesquisa do mestrado. Um ponto interessante, logo na introdução (p.14), é que a autora inicia o texto com parágrafo que dá sentido ao contexto do seu tema de estudo. Também traz uma explicação sobre o termo utilizado desde o resumo “teto de vidro”: “Portanto, o “teto de vidro” não existe apenas para as mulheres nas empresas, mas também para outros grupos, como os negros, por exemplo.” Esta contextualização traz similaridade ao tema da minha pesquisa, no que tange o campo ‘mercado de trabalho’ e por contextualizar a memória de uma comunidade não visibilizada no mercado. Em sua conclusão a autora trouxe o fechamento das suas análises de mídia. Destaco alguns pontos que chamaram a atenção como, a percepção da autora sobre a visão da maternidade e possibilidade de ascensão profissional; a prática das mulheres estudadas (a partir de entrevistas), que precisa de um planejamento diferente do público masculino; análise sobre promoção (efetiva) de igualdade de gênero; universidades norte-americanas apoiando jovens com perfil de liderança para um plano de carreira. Também a reflexão da autora de como a pesquisa mostrou que a construção da identidade de uma “executivA de sucesso” permeia um perfil e um estilo de vida e modus operandi quase que padronizado, o que não acontece com o sexo oposto. Assim, fica o questionamento: quem que moldou esse perfil inicialmente? Esta pergunta, também surge na temática de pesquisa com os imigrantes que também se mostram pouco valorizados no mercado.

Enfim, é possível refletir, a partir desse estudo da arte, ou como também chamo, ‘pesquisa da pesquisa’ que há muitos outros textos como artigos, documentos além de estudos já em andamento por colegas do PPG que podem auxiliar ao longo da pesquisa, além desses mais profundamente estudados. No decorrer da jornada do doutorado, acredita-se que ainda serão feitas outras buscas e análises para compor nosso campo de estudos.





1.2.1 Questão de Pesquisa e ou Hipótese

O trabalho realizado com a integração de imigrantes na sociedade, tendo em vista o apoio prestado na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul, por meio da Universidade La Salle e administração pública municipal, é uma porta de acesso aos recém chegados à diversas oportunidades civis. A preparação em relação a linguagem, conhecimento sobre carreira e mercado de trabalho bem como elaboração de currículo pretende dar o suporte necessário para que essas pessoas possam dar o primeiro passo em relação ao seu restabelecimento num novo local para viver. Sabendo disso, vem o questionamento: os imigrantes estão se preparando para acessar o ambiente organizacional e refazer suas vidas, como podem usar seus saberes e talentos para contribuir para as organizações, em que irão atuar?

De acordo com Leonardo Cavalcanti, coordenador científico do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) e professor no Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas da Universidade de Brasília (CEPPAC-UnB), em entrevista para o site do Tribunal Superior do Trabalho (TST) 2, uma das dificuldades para o acesso dos imigrantes ao mercado de trabalho é o idioma. “Depois, as homologações dos estudos. Muitos desenvolvem uma função aquém da sua formação. Encontramos médicos na cozinha, engenheiros ajudantes de obras, 13 médicos fazendo obra, atuando como cabeleireiros”. Cavalcanti ainda reforça que “são necessárias políticas e ações que possibilitem a integração dessas pessoas no mercado de trabalho”.

É possível, ainda, aferir que algumas perguntas surgem para o caminho desta pesquisa, tais como: qual era a relação que tinham com as empresas ou com o trabalho que desenvolviam no seu país de origem? Quais foram os saberes adquiridos? Quais saberes já trouxe do país de origem? Desta forma também podemos usar modelos de organizações locais que já possuem um processo de acolhida aos imigrantes para verificar pontos tais como tipos diferentes de acolhida, o imigrante que está empregado, os que não estão, entre outros pontos que poderão





surgir ao decorrer da pesquisa. Com isso, entendemos que é possível construir a memória da acolhida das empresas, como parte do processo de reconhecimento dos imigrantes e identificar boas práticas de acolhida.

A pesquisadora Beatriz Kühl (2021) em seu texto para a coletânea de textos sobre patrimônio industrial, pontua “patrimônio” como forma de preservar a memória. Entendemos, assim, que escrever a memória empresarial, com intenção de estabelecer um patrimônio empresarial é importante para assegurar que os feitos, os aprendizados e produtos deixados para a sociedade por meio de uma organização, não sejam esquecidos. Citando Riegl, Kühl⁴ (2021, p. 16) pontua que:

[...] monumentos devem ser entendidos como elementos de rememoração, artefatos-instrumentos da memória, feitos para celebrar fatos, datas, ritos, crenças, pessoas e são uma constante cultural, aparecendo nos mais diversos grupos humanos ao longo da história.

Neste sentido, entende-se que a autora relaciona o conceito de ‘monumento’ em seu texto ao conceito de patrimônio empresarial demonstrando que esse assegura a memória de determinada organização. Kühl, ainda traz como a explicação sobre todas as questões que envolvem o patrimônio industrial:

[...] estão associadas diversas questões como modos de organização da produção no espaço, transmissão dos saberes, condições de trabalho, manifestações culturais e também lutas e conquistas, como greves para reivindicar melhores condições de trabalho e de remuneração [...] (Kühl, 2021, p.20)

A pesquisadora ainda traz uma conclusão que o patrimônio industrial, estando dentro de “ações estruturadas em torno dos bens culturais”, como ela cita, “podem contribuir para a melhoria da qualidade geral do ambiente e isso está associado à promoção de condições de vida mais dignas.” (2021, p. 25). Desta forma, ficamos com patrimônio industrial e saberes do trabalho e do trabalhador. Nosso campo de

⁴ Disponível em: <https://www.tst.jus.br/-/brasil-tem-mais-de-180-mil-imigrantes-no-mercado-de-trabalho-formal>. Acesso em 19 set. 2023





pesquisa será as organizações que empregam os imigrantes atendidos pelo município de Canoas.

Sendo assim, fica o questionamento de que forma esses imigrantes podem contribuir, tendo em vista a sua identidade, cultura e saber personalizado, para um ambiente de trabalho noutro país? Será que as organizações só entendem essas pessoas como mão de obra, ou conseguem ver oportunidade de aprendizado e enriquecimento intercultural entre elas?

Problema de pesquisa: quais os saberes e talentos dos imigrantes atendidos pela prefeitura municipal de Canoas e como esses podem ser reconhecidos e aproveitados nas corporações onde eles estão trabalhando?

Neste contexto, entendemos que a hipótese acerca desse estudo é que as empresas, em sua maioria, não possuem programas específicos para receber os imigrantes. Desta forma, não há um reconhecimento apropriado desses talentos e saberes. Julgamos necessário trabalhar e relatar a memória dos trabalhadores para promover esse reconhecimento e poder aproximar as culturas locais da cultura dessas pessoas e um melhor acolhimento a eles.

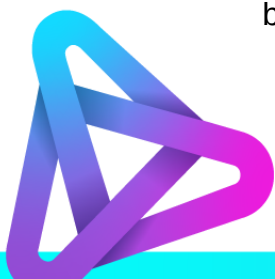
2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar, a partir das memórias do grupo de imigrantes estudados, os talentos que possuem, a fim de gerar reconhecimento e demonstração da sua potencial contribuição para o mercado local.

2.2 Objetivos específicos

- a) Articular o campo da memória social na área de memória do trabalho , por meio dos saberes do trabalho e do trabalhador.
- b) Construir a memória profissional do público estudado para contribuir com as organizações onde eles estão trabalhando.





- c) Analisar a memória do acolhimento nas organizações à luz dos saberes do trabalho e do trabalhador.

3 JUSTIFICATIVA

A cultura organizacional nos faz olhar de forma analítica para uma empresa e entender sua razão de ser e fazer. Todo o público envolvido com aquela organização está sobre o ‘guarda-chuva’ desta cultura. Por meio do “porque fazemos o que fazemos” se tem algumas pistas sobre o ambiente empresarial, tais como a memória empresarial, que nos dá a direção do que a comunidade que envolve a organização opera de tal maneira e não de outra. Acreditamos que isso se deve ao histórico da razão de existir daquele negócio, que, por sua vez, é feito por pessoas. Neste aspecto, entende-se que os imigrantes que vão adentrar ao mercado de trabalho também construirão memória dentro da organização que estão sendo inseridos e, mais do que fazer parte, é necessário sentir-se parte daquele ambiente.

Sendo assim, também fica o questionamento de que forma esses imigrantes podem contribuir, tendo em vista a sua identidade, cultura e saber personalizado, para um ambiente de trabalho noutro país? Será que as organizações só entendem essas pessoas como mão de obra, ou conseguem ver oportunidade de aprendizado e enriquecimento intercultural entre elas? Então, se torna viável a pesquisa, para poder registrar a memória desses imigrantes e propor uma apresentação apropriada desse público para as organizações que os recebem e, caso não houver processo de acolhida, reconhecendo e os recebendo da forma que são, ser possível sugerir algum projeto de acolhida mais adequado aos trabalhadores.





4 BASES CONCEITUAIS

Para aprofundar mais sobre o tema, é interessante se debruçar nos conceitos de memória social como formador de cultura, para isso o embasamento em Halbwachs e outros pesquisadores que trabalham nesta linha como Gondar. Neste aspecto também temos o olhar ao público o qual seria interessante trabalhar com Maffesoli, autor que não é ainda familiar dentro do meu campo de pesquisa e pode auxiliar a tomar mais conhecimento sobre identidade cultural e tribos. Dentro do campo da cultura organizacional, buscarei um olhar das relações públicas com Kunsh e Peruzzo, professoras e pesquisadoras neste tema de gestão de pessoas. Acreditamos que os autores a seguir apresentados, além dos que pretendemos trabalhar, também apontados nos tópicos adiante, darão sustentação à discussão teórica.

Quadro 2 - Memória

Tendo como base Halbwachs, trazemos para o estudo da Memória:	Para estudo técnico, organizações, talentos e mercado de trabalho:
- Pollak : apagamento e silenciamento de memória (tendo em vista estudo com imigrantes) - Candau: identidade Pesquisadores mais atuais, Gondar e Tedesco.	- Peruzzo e Kunsh (org.) - cultura organizacional - Kunsh - relações públicas

Fonte: elaborado pela autora.

Acerca do trabalho com a memória de imigrantes, trazemos um pensamento de Pollak (1989), que faz muito sentido nesta relação. Nos diz que a “vivacidade das lembranças individuais” se tornam coletivas a partir da troca e da passagem, essas memórias de geração, para geração, de acordo com o autor “[...] essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política.” (Pollak, 1989, p. 3).

À luz de Maurice Halbwachs, precursor dos estudos da memória social e coletiva, outros autores construíram suas reflexões como a autora Jô Gondar em





seu texto Cinco Proposições Sobre Memória Social, publicado pela revista Morpheus, em 2016. Gondar apresentou essas cinco proposições, pois, de acordo com ela, a memória é um tema complexo e, como primeira proposição, afirma que a memória social é transdisciplinar, isto é, ela liga e consegue conversar com diversas áreas do saber como Sociologia, Antropologia e História. A autora, sinaliza que a memória “não é possível de ser explicada” (GONDAR, 2016, p.19) isso devido a sua multiplicidade e movimento, pontuando que: “[...] ela é simultaneamente, acúmulo e perda, arquivo e restos, lembranças e esquecimento.” (Gondar, 2016, p.19). Essa simultaneidade do tema é possível de ser relacionada à afirmação da pesquisadora quando comenta que o conceito de memória social é polissêmico, isto é, possui mais de um significado. As demais proposições feitas por Gondar, são “o conceito de memória social é ético e político” (2016, p.23); “a memória implica o esquecimento” (2016, p.25) e, ainda, que “a memória não se reduz à identidade” (2016, p.31), pois identidade é um dos pontos constituintes da memória, e diz respeito aos indivíduos e como se veem, logo, numa anamnese, por exemplo, é sempre preciso ver todos os lados de uma narrativa, Gondar exemplifica com a comparação de vencedores e perdedores de uma guerra, cada parte tem uma experiência diferente e, assim, uma identidade, uma visão diferente do fato. Por esse motivo é que a memória não se reduz apenas à identidade. Enfim, outra proposição é que “a memória não se reduz à representação” (Gondar, 2016, p. 35), a pesquisadora ainda relata, na sequência, que “Se pensamos que a esfera social é viva, pulsante e em constante mudança, as representações são apenas o referente estático do que se encontra em constante movimento.”, assim como a identidade a representação é uma fração do todo que constitui a memória, neste caso é sempre preciso analisar o todo para entender o contexto. Já Tedesco, em Nas cercanias da memória, diz que a identidade “se faz pouco a pouco, com base na experiência vivida, rememorada, retida, anteriormente” e reflete que esse fato é a chave para a integração social do indivíduo (Tedesco, 2014, p. 104). Retornando aos apontamentos de Pollak (1989), destaca-se que:





Se a análise do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, o procedimento inverso, aquele que, com os instrumentos da história oral, parte das memórias individuais, faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais. (Pollak, 1989, p.12)

Entende-se, então, que o processo de rememorar sobre suas experiências, histórias e vivências, contribui para a construção deste meio social em que se vive.

Tendo em vista estes conceitos, é importante considerar a identidade e construir a memória destes imigrantes no processo de recolocação no mercado de trabalho e vida social, de forma que não ocorra o processo de apagamento. Alguns autores, ainda precisaremos nos debruçar devido a mudança do olhar da pesquisa (das organizações para o público), isto é, necessário também aproximar dos autores que darão um entendimento melhor sobre o processo de imigração, bem como autores que nortearão o conteúdo de saberes e memória dos trabalhadores e do trabalho.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para dar continuidade à pesquisa, pretende-se entender sobre os imigrantes, a partir do conhecimento de suas histórias de vida, de suas habilidades e conhecimentos prévios. Este estudo se dará por meio de pesquisa de cunho qualitativo, aplicada, exploratória, documental, produzida por meio de entrevistas, que usa da investigação de conteúdo para a análise dos dados. Os meios de coleta também poderão ser a aplicação de questionário para algumas empresas selecionadas e interessadas em participar do projeto, visitas a algumas dessas organizações para entender de forma mais aprofundada os processos e cultura da empresa. A partir dessas coletas de dados será possível ter uma visão de como as organizações estão preparadas para receber estas populações. Relembro um autor, Duarte (2008), utilizado durante a pesquisa para meu Trabalho de Conclusão de





Curso (TCC), na faculdade, que propunha um método de construção do chamado “roteiro semi-estruturado para a entrevista”, que seria um questionário de modelo semi-aberto. Para o autor, o modelo permite, a partir de uma base de questionamentos, previamente pensados de acordo com o interesse da pesquisa, ir aprofundando cada item a medida das respostas dadas pelo entrevistado. Desta 20 forma este estilo de ferramenta de pesquisa, a qual também foi utilizado no mestrado e já é familiar ao meu estilo de coleta, seria adequada para acolher por meio de uma conversa, individual ou roda de conversa, as memórias do público pesquisado. Também, da mesma época da faculdade trago um estilo de pesquisa que faz sentido até hoje, que é chamada por Bonin (2008) como pesquisa exploratória que consiste em observar o denominado pela professora e pesquisadora como “concreto empírico”, ou seja, o objeto de observação da pesquisa, assim permitindo relacionar e/ou debater este objeto com o problema de pesquisa ou, neste caso, os questionamentos iniciais que conduzem nosso estudo. Bonin explica: “Os procedimentos de pesquisa exploratória podem ser diversos, desde o recurso a dados secundários até a observação direta de fenômenos empíricos concernentes à problemática investigada.” (Bonin, 2008, p.125). Além disso, considera que este método contribui para a chamada “construção investigativa”:

Suscitam o aprofundamento de dimensões teóricas que se revelam importantes na configuração do concreto. A pesquisa exploratória oportuniza experimentar, vivenciar e testar métodos e procedimentos para compor e construir arranjos metodológicos sensíveis às demandas da problemática e das lógicas dos objetos empíricos. Auxilia na construção das amostras e, ou corpus a serem focalizados na investigação sistemática. (Bonin, 2008, p.125).

Com essa base inicial, é possível seguir para demais autores em metodologia que auxiliam no estilo de coleta de dados buscado neste atual estudo.

Por fim, acredito encontrar algumas dificuldades no campo de pesquisa em relação ao acesso a todas, ou, ao menos, à maioria, das organizações onde os imigrantes participantes do estudo estão se encaminhando. Neste caso, pretende-se





acessar outras empresas, por meio de entidades empresariais que eventualmente recebem imigrantes, a fim de ter acesso a alguns processos de acolhida (mesmo que não sejam com os imigrantes estudados) como modo de comparação às coletas realizadas nas empresas desse público do estudo. Além disso, é possível encontrar dificuldade de acessar a memória deste público principalmente após os traumas possivelmente causados pelas enchentes locais, que, novamente, mudam o estado emocional e a logística destas pessoas.

6 CRONOGRAMA

Para organização dos próximos passos desta pesquisa, foi elaborado um cronograma inicial com as atividades principais, bem como ideia de prazos. Tendo a consciência de que muitos desses checkpoints podem ser ajustados ou melhor detalhados ao decorrer dos estudos, entende-se que essa proposta inicial vem em tempo de começar a pensar num panorama geral de organização da pesquisa.

Dentre a proposta de cronograma, pretende-se finalizar a jornada em 2027 até, no máximo, o mês de outubro. É importante pontuar que o desenvolvimento de artigos, publicações e participação em eventos científicos e acadêmicos estarão presentes nas práticas ao longo dos quatro anos de caminhada no doutorado. Por fim, destacamos que há a proposta de publicação de artigo, dentro da linha de pesquisa 3 (Gestão da Cultura) a qual participo, que tenhamos uma publicação por semestre, o que temos trabalhado desde já. Contudo, conclui-se que temos um longo e satisfatório caminho a percorrer com essa pesquisa, com o objetivo principal de entregar para a sociedade uma reflexão de melhores práticas para um acolhimento digno e adequado aos imigrantes que aqui chegam.





REFERÊNCIAS

BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BONIN, Jiani Adriana. Explorações sobre práticas metodológicas na pesquisa em comunicação. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 37, p. 121-127, 2008.

BORGES, Maria de Lourdes; TELLES, Tamára Cecilia Karawejczyk (org.). **Memória e gestão cultural: aspectos conceituais, competências e casos práticos**. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2017.

BERND, Zilá; Kayser, Patrícia (org.). **Dicionário de expressões da Memória social e dos Bens culturais e da Cibercultura**. 2. ed., rev. e aument. Canoas: editora UnilaSalle, 2017.

BERND, Zilá; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes (org.). **Memória social: revisitando autores e conceitos**. Canoas - RS: Ed. Unilasalle, 2018.

CARVALHO, Cíntia; HAUBRICH, Gislene Feiten. **Da Identidade à Reputação: Um Estudo sobre a Marca Coca-Cola**. Trabalho apresentado no XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Caxias do Sul, RS. 2 a 6 de setembro de 2010.

GEIGER, Amir et al. **Por que memória social?** Rio de Janeiro: Híbrida, 2016.
Revista Morpheus: estudos interdisciplinares em Memória Social: edição especial; v. 9, n. 15. p. 19-40.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2 ed. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 1990.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. 4. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Summus, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: O Declínio do Individualismo nas Sociedades de Massa**. 5. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2014.

KÜHL, Beatriz Mugayar; in MENEGUELLO, Cristina; ROMERO, Eduardo; OKSMAN, Silvio (org.). **Patrimônio industrial na atualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.4., 2021, 254 p.





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



POLLAK, Michael. **Revista Estudos Históricos**. CPDOC/FGV, vol. 2, n.3, p. 3-15, Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 18 set. 2023.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração**. 2. ed. Passo Fundo: ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.





SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA: O EXEMPLO DOS IMIGRANTES ATENDIDOS PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS

Moisés Waismann¹
Jorge Marcelo Wohlgemuth²

RESUMO

Esse projeto busca refletir sobre as memórias de trabalhadores imigrantes residentes na cidade de Canoas, considerando a forma como eles organizam e controlam seu orçamento familiar. A partir disto o estudo busca respostas para o seguinte problema de pesquisa: de que forma os imigrantes, atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas, organizam a sua sustentabilidade financeira? Complementarmente, o projeto tem como objetivo geral descobrir como os imigrantes, atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas, organizam a sua sustentabilidade financeira; e como objetivos específicos: a) inscrever a sustentabilidade financeira aos saberes do trabalho e do trabalhador, articulando o campo da memória social à área de patrimônio industrial; b) produzir a forma de sustentabilidade financeira produzida pelos imigrantes, atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas, tendo como base as discussões de saberes do trabalho e do trabalhador; e c) relacionar a forma de sustentabilidade financeira produzida pelos imigrantes, atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas, com os saberes do trabalho e do trabalhador.

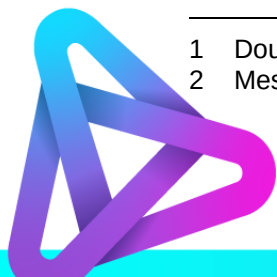
Palavras-chave: memória social; memória do trabalho; finanças; políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

As memórias coletivas dos trabalhadores desempenham um papel crucial na construção da identidade e da coesão social dentro de uma comunidade. Essas memórias são formadas por narrativas compartilhadas, experiências comuns e tradições transmitidas entre gerações de trabalhadores. Elas incluem desde histórias de lutas e conquistas até rituais e práticas diárias que definem o ambiente de trabalho. Ao preservar essas lembranças, os trabalhadores mantêm vivos os valores e as lições aprendidas ao longo do tempo, fortalecendo os laços de solidariedade e a sensação de pertencimento. Além disso, essas memórias ajudam a contextualizar

1 Doutor. Unilasalle. E-mail: moises.waismann@unilasalle.edu.br.

2 Mestre. Unilasalle. E-mail: jorge.202222692@unilasalle.edu.br.



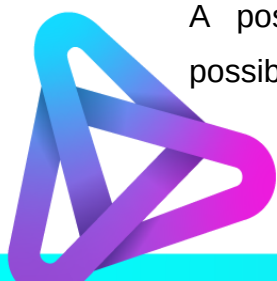


e compreender as mudanças e evoluções no ambiente de trabalho, permitindo uma maior adaptação e resiliência diante de desafios contemporâneos, principalmente os relacionados à migração. Muitas vezes preservadas por meio de relatos orais, documentos, fotografias e outros artefatos, não apenas resgatam a voz dos trabalhadores, mas também destacam a importância de suas contribuições para o desenvolvimento econômico e social. As memórias coletivas dos trabalhadores são um patrimônio imaterial que enriquece a compreensão da história e da cultura de uma sociedade.

No ano de 2018 o Brasil iniciou a Operação Acolhida, uma resposta humanitária à crise migratória causada pela instabilidade política e econômica na Venezuela. O município de Canoas recebeu um número significativo de migrantes venezuelanos. Esta operação, coordenada pelo governo brasileiro com apoio de agências internacionais e organizações não governamentais, visava proporcionar acolhimento e integração para milhares de pessoas que fugiam de condições adversas em seu país de origem. A partir desse momento, imigrantes de outros países também começaram a se estabelecer no município.

A chegada desses imigrantes em Canoas trouxe tanto oportunidades quanto desafios. Inicialmente, muitos dos recém chegados enfrentaram dificuldades significativas, como barreiras linguísticas, acesso limitado à moradia e emprego e a necessidade de adaptação a uma nova cultura e ambiente. No entanto, esforços coordenados de diversas entidades ajudaram a amenizar essas dificuldades.

Organizações locais e internacionais, em parceria com a Prefeitura Municipal implementaram programas de apoio para facilitar a integração dos migrantes. Uma ação nesse sentido foi desenvolvida pela Universidade La Salle através de projeto de apoio aos imigrantes denominado “La Salle inclui: apoio aos imigrantes”. Esse projeto se propõe a buscar os beneficiários que se encontram cadastrados nos centros de acolhimento e associações que atualmente possuem convênio com a Universidade La Salle para se integrarem à sociedade civil como cidadão de direitos. A possibilidade de acesso a uma melhor condição de vida torna-se uma possibilidade que precisa ser dada a esses visitantes. O projeto visa fornecer a





imigrantes que residam na cidade de Canoas subsídios para que conquistem seus direitos como cidadãos e que desenvolvam habilidades e obtenham conhecimentos específicos em algumas áreas do conhecimento para que possam inserir-se no mercado de trabalho e que tenham uma melhor vida em comunidade.

Os imigrantes também contribuíram significativamente para a economia e a cultura locais. Muitos encontraram emprego em setores como construção civil, serviços e comércio, preenchendo lacunas no mercado de trabalho local. A sua presença trouxe uma diversidade cultural que enriqueceu a vida comunitária em Canoas, com eventos culturais, culinária e outras manifestações culturais ganhando espaço na cidade.

Na atualidade a situação dos imigrantes em Canoas é diversa. Enquanto alguns conseguiram se estabelecer de maneira relativamente estável, encontrando emprego e criando raízes na comunidade, outros ainda enfrentam desafios significativos. A crise econômica que afetou o Brasil nos últimos anos exacerbou algumas dessas dificuldades, tornando a busca por emprego mais competitiva e dificultando a integração plena de todos os imigrantes. Apesar disso, a resiliência dos imigrantes e o contínuo apoio da comunidade têm sido fundamentais. Iniciativas de solidariedade, tanto formais quanto informais, continuam a desempenhar um papel crucial na melhoria das condições de vida dos imigrantes. Programas de apoio psicológico, assistência jurídica e iniciativas de empreendedorismo estão em andamento para ajudar os migrantes a superar os desafios e construir uma vida melhor em Canoas.

Além disso, a Prefeitura Municipal de Canoas e organizações parceiras continuam a trabalhar para melhorar as políticas de integração e acolhimento. Projetos focados na educação de crianças imigrantes, apoio a mulheres imigrantes e programas de inclusão social são exemplos de esforços contínuos para garantir que os migrantes venezuelanos possam prosperar na cidade (PMC, 2023).

Importante relatar nesta seção o contexto vivenciado pela sociedade gaúcha a partir das enchentes ocorridas a partir do final do mês de abril de 2024. Essa situação poderá ter reflexos no desenvolvimento do presente estudo.



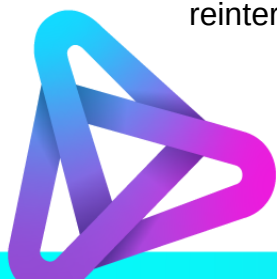


Entre o final de abril de 2024 e maio de 2024, o estado do Rio Grande do Sul enfrentou uma série de enchentes devastadoras, resultantes de chuvas intensas e persistentes. Este fenômeno causou um impacto profundo em várias cidades, sendo o município de Canoas um dos mais afetados.

Esse projeto busca respostas para o seguinte problema de pesquisa: de que forma os imigrantes, atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas, organizam a sua sustentabilidade financeira? Complementarmente, esse projeto tem como objetivo geral descobrir como os imigrantes, atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas, organizam a sua sustentabilidade financeira; e como objetivos específicos: a) inscrever a sustentabilidade financeira aos saberes do trabalho e do trabalhador, articulando o campo da memória social à área de patrimônio industrial; b) produzir a forma de sustentabilidade financeira realizada pelos imigrantes, atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas, tendo como base as discussões de saberes do trabalho e do trabalhador; e c) relacionar a forma de sustentabilidade financeira produzida pelos imigrantes, atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas, com os saberes do trabalho e do trabalhador.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A memória é um fenômeno essencialmente humano, fundamental para a construção da identidade individual e coletiva, não sendo apenas uma capacidade cognitiva, mas um processo culturalmente mediado que influencia e é influenciado pelas práticas sociais e culturais (Candau, 2005). O entendimento atual sobre memória é o de que ela é uma construção. A memória não limita o indivíduo a reconstituir o passado, mas sim a reconstruí-lo a partir de uma perspectiva presente. Pensar a memória como um processo permite com que sejam nele inseridos, além das representações coletivas, a inovação e a produção do novo (Gondar; Dodebei, 2005). O passado não é simplesmente lembrado de forma estática, mas é reinterpretado continuamente à luz das circunstâncias presentes. Essa



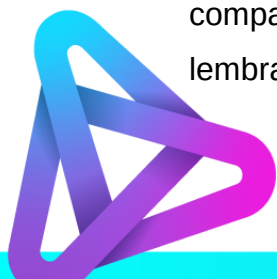


reinterpretação serve para manter a relevância do passado para o grupo social e para reforçar a coesão e a identidade grupal (Halbwachs, 1990).

As memórias são formadas, armazenadas e reconstruídas no cérebro humano e, através do conceito de plasticidade tem a capacidade de serem modificadas ao longo do tempo. A memória individual é seletiva e muitas vezes a reconstrução é influenciada por emoções, traumas e interações sociais (Candau, 2005).

A memória individual é entendida como as lembranças pessoais de um indivíduo, enquanto a memória coletiva refere-se às lembranças compartilhadas por um grupo, que são transmitidas e sustentadas por este. Embora o senso comum pense sempre as memórias como pessoais, elas são, na verdade, formadas em grande parte pelas interações sociais e pelo ambiente cultural, visto que a memória individual não pode ser separada do contexto social em que foi formada. Mesmo as lembranças mais pessoais são moldadas pelas narrativas e estruturas fornecidas pelos grupos sociais. A memória individual, portanto, é uma parte inseparável do tecido social, e é através da interação com os outros que as memórias individuais ganham forma e significado. Dessa maneira, a ideia de memória coletiva emerge como uma resposta às questões de identidade e coesão social em tempos de mudança e trauma (Halbwachs, 1990).

A memória atua como um elo entre o passado e o presente, permitindo que indivíduos e grupos façam sentido de suas experiências e mantenham uma identidade coesa ao longo do tempo. A memória, portanto, é vista como um fenômeno dinâmico e socialmente construído (Candau, 2005). Instituições como a família, a religião, a educação e a mídia atuam como guardiões da memória, selecionando e perpetuando eventos e narrativas que são cruciais para a identidade dos grupos. Essas instituições desempenham um papel vital na formação da memória coletiva ao fornecer contextos e marcos que ajudam os indivíduos a lembrar o passado. A memória coletiva desempenha uma função social fundamental ao manter a coesão e a continuidade do grupo, fornecendo um senso de identidade compartilhada, unificando os membros do grupo através de lembranças comuns. As lembranças são moldadas e sustentadas por esses grupos sociais aos quais os





indivíduos pertencem, que fornecem os "quadros" ou "molduras" que estruturam e orientam as memórias individuais, ajudando a recordar eventos e a conferir-lhes significados compartilhados. Os quadros de referência situam as lembranças no tempo e no espaço, ajudando a dar-lhes significado. Portanto, a memória coletiva é essencialmente um produto da interação social, onde o grupo estabelece normas e contextos para lembrar e esquecer (Halbwachs, 1990).

O esquecimento é um componente essencial da memória e desempenha um papel importante na formação da identidade e na coesão social. Existem diferentes formas de esquecimento social, destacando-se o esquecimento intencional e o esquecimento involuntário. O esquecimento intencional pode ser uma estratégia para superar traumas coletivos e promover a reconciliação. Por outro lado, o esquecimento involuntário pode resultar da marginalização de certos grupos ou narrativas dentro da memória coletiva (Candau, 2005). O esquecimento é um processo socialmente construído e muitas vezes intencional. Existem eventos, experiências ou grupos que são deliberadamente omitidos das narrativas oficiais, resultando em lacunas na memória coletiva. Esses silêncios podem ser resultado de tabus, interesses políticos, traumas não resolvidos ou formas de opressão e marginalização (Pollak, 1989).

Existe uma complexa relação entre memória e identidade, e os processos de manipulação, dominação e diferenciação são essenciais para entender como as memórias são construídas e utilizadas nas sociedades. A memória não é um repositório neutro de eventos passados, mas um campo dinâmico e disputado onde diferentes grupos e indivíduos podem manipular informações para moldar identidades e influenciar percepções (Candau, 2012).

A manipulação da memória envolve a seleção e a construção de narrativas específicas que servem a interesses particulares. Isso pode ocorrer em diferentes contextos, desde a propaganda política até a educação, onde certas versões do passado são enfatizadas enquanto outras são ocultadas ou distorcidas. A manipulação da memória é, portanto, um instrumento poderoso para criar e sustentar determinadas identidades coletivas.





A dominação, por sua vez, refere-se ao controle que certos grupos exercem sobre os mecanismos de produção e disseminação da memória. Grupos dominantes podem impor suas narrativas e silenciar vozes dissidentes, garantindo que sua visão do passado prevaleça. Este controle pode ser exercido através de instituições como o Estado, a mídia e o sistema educacional, que desempenham papéis cruciais na formação das memórias coletivas.

A diferenciação diz respeito à maneira como as memórias são utilizadas para estabelecer distinções entre grupos sociais. A memória pode servir como uma ferramenta para afirmar a identidade de um grupo em oposição a outros, criando fronteiras simbólicas que definem quem pertence e quem é excluído. Essa diferenciação é fundamental para a construção de identidades coletivas, pois permite aos grupos se posicionarem no espaço social e histórico.

A memória é sempre um campo de disputa, onde diferentes narrativas competem pela legitimidade e reconhecimento. A manipulação, a dominação e a diferenciação são processos centrais nesse jogo de poder, influenciando a forma como as sociedades lembram e interpretam seu passado, e como constroem suas identidades no presente. Assim, a memória não é apenas um reflexo do passado, mas um elemento ativo na configuração das relações sociais e das identidades coletivas. Uma "política da memória" representaria como as memórias podem ser usadas e manipuladas para fins políticos, sendo mobilizadas para legitimar regimes políticos, construir identidades nacionais e justificar ações políticas. A manipulação da memória é vista como uma forma de exercer poder e controle social (Candau, 2012).

A partir desse conceito de política de memória é possível entender que o poder é exercido e mantido não apenas através de meios físicos e econômicos, mas também por mecanismos simbólicos que legitimam e naturalizam as relações de dominação. Essa forma de poder, que se manifesta através da aceitação e internalização de símbolos e significados que sustentam as estruturas de dominação social, é mais sutil e eficaz do que o poder coercitivo, pois opera através da crença e do consentimento dos dominados. As estruturas de dominação social são os



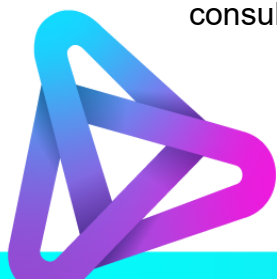


sistemas de relações objetivas que existem independentemente da consciência e vontade dos agentes, mas que influenciam suas ações e a maneira como percebem e respondem ao mundo ao seu redor, criando um ciclo de reprodução social. A reprodução social cria o capital simbólico, que se refere aos recursos e atributos sociais que conferem prestígio e reconhecimento. Este capital pode ser convertido em outras formas de capital (econômico, cultural, social) e é crucial para a manutenção das relações de poder (Bourdieu, 1989).

Através do entendimento do poder simbólico e de que o uso dos capitais simbólicos estão presentes nas relações de poder, é possível pensar em um grupo impactado por esses simbolismos. Em uma sociedade como a brasileira nos anos 2000, marcada por profundas desigualdades sociais e econômicas, a memória operária desempenha um papel crucial na luta por direitos e reconhecimento dessa categoria. É necessário ressignificar e valorizar essas memórias, que muitas vezes são marginalizadas ou esquecidas na historiografia oficial.

Os trabalhadores constroem e mantêm suas identidades através de práticas e narrativas de memórias. A identidade operária é um processo dinâmico e em constante construção, influenciado por fatores como a cultura do trabalho, a solidariedade de classe e a luta por direitos. Essa identidade existe nos lugares de memória, que são espaços físicos, simbólicos ou virtuais onde a memória coletiva se cristaliza e é mantida viva. A memória coletiva, nesse aspecto, funciona como um recurso político que pode ser mobilizado para fortalecer as lutas dos trabalhadores. As memórias das lutas passadas podem ser utilizadas para inspirar e legitimar ações presentes, fornecendo um sentido de continuidade histórica e uma base para a solidariedade de classe. Dentre os desafios, a memória dos trabalhadores tem a marginalização das memórias operárias na historiografia oficial, a falta de recursos para museus e arquivos, e as dificuldades em coletar e preservar testemunhos orais (Fontes, 2024).

Os imigrantes se constituem em um grupo específico de trabalhadores. Ao consultar o dicionário, a palavra “imigração” tem como definição “entrada de





indivíduo ou grupo de indivíduos estrangeiros em determinado país, para trabalhar e/ou para fixar residência, permanentemente ou não” (Imigração, 2024).

Os movimentos migratórios podem ser categorizados em diferentes tipos de acordo com critérios diversos, como a área de partida e de chegada, as distâncias percorridas, o tempo decorrido e até mesmo as suas motivações. Duas importantes categorias de movimentos migratórios são: a) migração espontânea ou voluntária, e b) migração forçada (Marques; Berutti; Faria, 1989).

A migração espontânea ou voluntária acontece de maneira planejada e pode ser por busca de melhores condições econômicas, sociais ou ambientais. Na migração forçada, as pessoas são obrigadas a se deslocarem do local de origem, como, por exemplo, quando ocorrem desastres naturais ou mesmo guerras. A OIM (2009) define a migração espontânea como aquela realizada por indivíduo ou grupo que inicia e prossegue o seu plano de migração sem qualquer ajuda externa. A migração espontânea é geralmente causada pelos fatores de atração e de repulsão e caracteriza-se pela falta de auxílio estatal ou de qualquer outro tipo de auxílio nacional ou internacional. Mais especificamente, na América do Sul, o “estímulo” migratório teve início no final do século XIX. Já o termo migração forçada é usado para caracterizar o movimento migratório em que existe um elemento de coação, nomeadamente ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem (por exemplo, movimentos de pessoas internamente deslocadas, bem como pessoas deslocadas devido a desastres naturais ou ambientais, químicos ou nucleares, fome ou projetos de desenvolvimento). Atualmente se observa pelas mídias mais casos deste tipo de imigração, principalmente na região do Leste Europeu e Oriente Médio. Já no Brasil, os imigrantes mais comumente acolhidos são das Américas do Sul e Central (Domenech, 2015).

A imigração também traz aos governos outros desafios e oportunidades, tão importantes quanto aos relacionados a questões de trabalho. A seletividade da migração, causa a chamada “fuga de cérebros”, que são os profissionais mais qualificados (cientistas, pesquisadores, professores, universitários etc.) e leva a



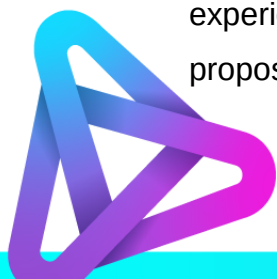


déficits de recursos humanos qualificados nos países de origem. Por outro lado, os imigrantes tendem a realizar remessas financeiras para suas famílias, beneficiando as comunidades e o país, promovendo o dinamismo econômico nos lugares de origem. Sem querer esgotar o assunto, é possível citar, por fim, que os países receptores muitas vezes são palco de conflitos e tensões sociais que surgem das diferenças étnicas, linguísticas e religiosas. O reverso desse desafio se apresenta na oportunidade que surge quando os imigrantes aprendem ideias, habilidades e valores que ajudam a apressar a modernização do seu país de origem (Martini, 2005).

As vantagens para imigrar são as mais variadas tanto do ponto de vista individual como do país que acolhe, pode-se citar por exemplo as oportunidades econômicas como melhores salários e empregos decentes e dignos, melhorando assim as condições familiares de acesso à educação, saúde, bens culturais, serviços públicos melhorando assim a condição de vida, também é verdade que existem algumas barreiras como dominar o idioma local, questões culturais podem entrar em choque, a busca por documentos também é uma restrição, para além das dificuldades financeiras da chegada, assim como um possível isolamento social (Campos; Rodrigues, 2011).

Quando se pensa na pessoa imigrante é necessário a constituição de sua identidade no presente a partir do seu espaço de experiências, com vistas ao seu horizonte de expectativas. O horizonte de expectativa refere-se às projeções, esperanças e medos sobre o futuro, enquanto o espaço de experiência diz respeito ao conjunto de eventos e experiências passadas que moldam a percepção presente. A memória é continuamente moldada pela tensão entre essas duas dimensões temporais. A forma como as sociedades projetam seu futuro (horizonte de expectativa) é profundamente influenciada por suas experiências passadas (espaço de experiência) (Koselleck, 2014).

Ao explorar a interação entre o horizonte de expectativa e o espaço de experiência, as noções lineares do tempo são desafiadas, pois é possível que seja proposta uma visão mais complexa e dinâmica da temporalidade. Esta proposta





sugere que o tempo histórico não é uniforme, mas composto de diferentes camadas ou estratos que coexistem e interagem de maneiras complexas (Koselleck, 2014).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza aplicada, pois visa gerar conhecimentos para aplicação prática direcionada à resolução de problemas específicos no contexto estudado. A pesquisa aplicada busca gerar conhecimentos para a prática cotidiana e objetiva, além de resolver problemas concretos (Minayo, 2012).

Em relação aos objetivos, esta investigação é de natureza exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória é utilizada para proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Esse tipo de pesquisa é essencial quando o tema é pouco conhecido e necessita de um levantamento inicial de informações. Já a pesquisa descritiva tem como principal finalidade descrever características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é documental pois envolve a análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico aprofundado ou que podem ser reexaminados conforme novos propósitos ou enfoques teóricos (Minayo, 2012).

Para a produção da tese serão utilizados os recursos metodológicos de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas. A etapa das entrevistas prevê a elaboração de roteiro de questões, mas com possibilidade de formulação de novos questionamentos ao longo das conversas de acordo com as necessidades. As entrevistas serão aplicadas em um grupo de imigrantes atendidos por projeto social no município de Canoas denominado Centro Socioeducacional Assunta Marchetti.

Com vistas a responder ao problema de pesquisa aqui apresentado, os dados coletados serão interpretados por meio da análise categorial, conforme a metodologia de análise de conteúdo. Esta técnica envolve a categorização dos dados em temas ou categorias, facilitando a interpretação e a compreensão dos conteúdos qualitativos obtidos. A análise categorial é um método robusto para





identificar padrões e significados nos dados, permitindo uma interpretação aprofundada das informações coletadas (Bardin, 1977). Dessa forma, a interpretação dos dados será feita pelo método análise de conteúdo, respaldada pelas observações in loco.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A principal expectativa ao concluir o presente estudo é a construção de uma teoria original, que deverá integrar conhecimentos interdisciplinares, que contemple os saberes do trabalho e do trabalhador dos imigrantes. A originalidade da teoria residirá na sua capacidade de explicar como os imigrantes constroem, adaptam e transmitem seus saberes no contexto laboral, considerando as dinâmicas específicas de mobilidade e interculturalidade. A produção de uma teoria original sobre os saberes do trabalho e do trabalhador dos imigrantes representa uma contribuição significativa para o campo dos estudos migratórios e das ciências sociais. Essa teoria poderá ser utilizada como referência para futuras pesquisas e debates acadêmicos, promovendo um entendimento mais complexo e nuançado das dinâmicas do trabalho migrante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se identificar e descrever o espaço de experiências dos trabalhadores imigrantes, compreendendo suas trajetórias de vida, históricos profissionais, e os contextos culturais e sociais de onde provêm. Isso incluirá a análise das redes de suporte, as dificuldades enfrentadas no processo de imigração e adaptação, e as estratégias de resiliência desenvolvidas. Além de entender o espaço de experiências, a pesquisa buscará delinear o horizonte de expectativas desses trabalhadores, explorando suas aspirações, ambições profissionais, e visões de futuro. Esse componente é crucial para compreender como os trabalhadores





imigrantes visualizam seu lugar na sociedade receptora e quais são seus objetivos a médio e longo prazo.

A pesquisa também se propõe a explorar como os trabalhadores imigrantes constroem sua identidade e sentido de pertencimento no novo contexto. Espera-se identificar os elementos culturais e sociais que influenciam essa construção identitária e como ela impacta sua integração na comunidade receptora.

A tese deverá fornecer diretrizes claras e fundamentadas para a criação de políticas públicas que favoreçam a inclusão dos imigrantes na sociedade. Essas diretrizes serão baseadas nos saberes e experiências dos próprios trabalhadores imigrantes, garantindo que as políticas propostas sejam sensíveis e responsivas às suas necessidades e aspirações. É esperado que a pesquisa tenha um impacto positivo direto nas vidas dos trabalhadores imigrantes e na comunidade como um todo. A criação de políticas públicas baseadas em seus saberes e experiências promoverá uma integração mais harmoniosa e sustentável, beneficiando tanto os imigrantes quanto a sociedade receptora.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1989.

CAMPOS, L. L.; RODRIGUES, L. Migrantes e migrações: entre a história e a literatura. **Albuquerque**: revista de História, Campo Grande, MS, v. 3 n. 5 p. 33-49, jan./jun. 2011.

CANDAU, J. **Antropologia da memória**. Ed. Instituto Piaget, Lisboa, 2005.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. Ed. Contexto, São Paulo, 2012.

DOMENECH, E. O controle da imigração "indesejável": expulsão e expulsabilidade na América do Sul. **Ciência e Cultura**, v. 67, n. 2, p. 25-29, 2015.
<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602015000200010>.

FONTES, P. (org). **Lugares de memória dos trabalhadores**. Ed. Alameda, São





Paulo, 2024.

GONDAR, J.; DODEBEI, V. (org). **O que é memória social**. Ed. Contra Capa, RJ, 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Ed. Vértice, São Paulo, 1990.

IMIGRAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Houaiss Corporativo. Disponível em <https://www.houaiss.net/corporativo/apps/www2/v6-6/html/index.php>. Acesso em: 07 fev. 2024.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Contraponto Editora, Rio de Janeiro, 2014.

MARQUES, A.; BERUTTI, F. C.; FARIA, R. M. **História através de textos**. São Paulo: Contexto, 1989, p. 13.

MARTINE, G. Globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 3, p. 3-22, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/ddmq64Q3LR7dwYJYcNR4pQf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OIM – Organização Internacional para as Migrações. **Glossário sobre migração**. 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 16/02/2024.

PMC, Prefeitura Municipal de Canoas. Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-vai-receber-425-refugiados-venezuelanos-em-setembro/>. Acessado em 15.set.2023.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**. CPDOC/FGV, vol. 2, n.3, p. 3-15, Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acessado em 15.set.2023.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



OS ESTUDOS DE MEMÓRIA E ACERVOS ATRELADOS À TEMÁTICA DE CULTURA ORGANIZACIONAL E PATRIMÔNIO INDUSTRIAL

Priscila Kieling Pontin¹

Moisés Waismann²

Resumo:

Dentro do contexto da memória do trabalhador e do trabalho, que compõem a lista de saberes e fazeres dentro de uma organização, há uma formação de memórias. Pensando em uma proposição de acolhida adequada aos trabalhadores imigrantes, há uma hipótese de que seja possível promover uma boa integração deles e assim contribuir para a garantia da cultura. A forma como as organizações constituem-se para produzir é um patrimônio industrial. Desta forma, neste universo de temas, pretendemos discutir a relação desses temas com os estudos de memórias e acervos institucionais e privados.

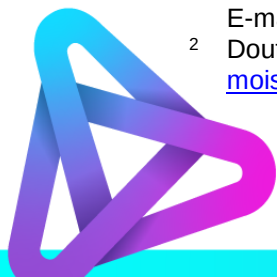
Palavras-chave: cultura organizacional; memória do trabalho e do trabalhador; patrimônio industrial.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as pessoas e as organizações sempre esteve presente no decorrer da minha vida acadêmica e profissional. Nesta nova etapa, do doutorado, a partir do decorrer das pesquisas já realizadas com o estudo das organizações, surge a oportunidade de trabalhar com o grupo de imigrantes atendido pelo programa La Salle inclui. O objetivo principal deste texto é, a partir do entendimento sobre cultura organizacional e sua relação com as memórias do trabalho e do trabalhador, a formação de um patrimônio industrial e sua relação com os textos temáticos sobre acervos e memórias. A seguir, apresentaremos nossos estudos conceituais e nossas reflexões e discussões sobre este universo.

¹ Doutoranda, bolsista CAPES Prosuc, PPG Memória Social e Bens Culturais Universidade Lasalle. E-mail: priscila.201820504@unilasalle.edu.br.

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos. E-mail: moises.waismann@unilasalle.edu.br.





2 DESENVOLVIMENTO

Em 14 anos de jornada profissional, como Relações Públicas nas organizações, foi possível me aprofundar no contato com os públicos que envolvem uma empresa ou instituição. Ao voltar o olhar para a chamada “cultura organizacional” percebe-se o quanto ela dita as regras e o modo de fazer dentro de uma sociedade profissional. Sendo assim, percebe-se que a cultura de uma organização é formada de memórias dos indivíduos, memória dos trabalhadores e do trabalho. Desta forma, estudando e entendendo um pouco mais sobre acervo, monumento, pode-se fazer uma associação ao patrimônio industrial.

A seguir, apresento os subcapítulos que norteiam este texto, reflexões e discussão entre o que se aprendeu com os estudos de acervo e monumentos com o tema pesquisado da cultura nas organizações. Contextualizarmos sobre cultura organizacional, em seguida sobre patrimônio industrial e sua relação com o tema estudado. Finalmente, trazemos a discussão entre os textos estudados no Seminário Temático Memória, acervos institucionais e privados (de 2024/1 - PPG Memória Social e Bens Culturais Universidade La Salle) e o tema da pesquisa dentro do universo da memória do trabalho, cultura organizacional e memória dos trabalhadores.

2.1 Entendendo sobre cultura organizacional

Freitas (1991), descreve a cultura organizacional como: “[...] o modelo dos pressupostos básicos, que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu no processo de aprendizagem, para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna”. Assim como reflito em meu projeto de tese, penso que essa cultura nos faz olhar de forma analítica para uma empresa e entender sua razão de ser e fazer. Isto é, todo o público envolvido com aquela organização está sobre o ‘guarda-chuva’ desta cultura. Por meio do ‘porque fazemos o que fazemos’ podemos aferir algumas pistas sobre o ambiente empresarial que nos dá a direção do que a





comunidade que envolve a organização opera de tal maneira e não de outra. Acreditamos que isso se deve ao histórico da razão de existir daquele negócio, que, por sua vez, é feito por pessoas. Sendo assim, também é possível refletir o quanto a memória do trabalho e do trabalhador compõem a cultura de uma organização.

Para entender um pouco mais sobre esse elemento “cultura organizacional”, Silva (2007), apresenta um esquema proposto por Freitas (1991) que demonstra alguns pontos que constituem a cultura organizacional, os quais, apresento no quadro a seguir:

Quadro 1 – Cultura organizacional

VALORES	Condições necessárias para atingir a qualidade na organização e que devem ser compartilhadas no dia-a-dia da organização.
CRENÇAS E PRESSUPOSTOS	Condizem as verdades aceitas pela organização a partir das experiências do grupo.
RITOS E CERIMÔNIAS	Consiste em momentos de reafirmação da cultura organizacional fortalecendo essa cultura entre os indivíduos.
ESTÓRIAS E MITOS	Narrativas de eventos que reforçam os valores organizacionais não tendo suporte real.
TABUS	Orientam o comportamento dos seres determinando principalmente o que é proibido para os indivíduos com relação à organização.
HERÓIS	Personagens que recriam a história da organização.
NORMAS	São regras que determinam o comportamento das pessoas.
PROCESSO DE COMUNICAÇÃO	Rede de relações e padrões informais que comportam os diferentes indivíduos da empresa.

Fonte: elaborado pela autora, de acordo com SILVA (2007) *apud*. FREITAS (1991).

É possível perceber que esses elementos, principalmente formatados pela convivência e ideias individuais de cada pessoa dentro de uma organização, formam uma espécie de *modus operandi* desse grupo. Pode-se dizer, à luz dos conceitos de





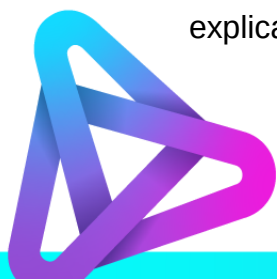
Memória Individual e Coletiva, que a cultura organizacional é formada por memórias coletivas (Halbwachs, 1990) e narrativas (Benjamin, 1996).

2.3 Memória do trabalhador e do trabalho e o patrimônio industrial

Dentro do contexto da memória do trabalhador e do trabalho, que compõem a lista de saberes e fazeres dentro de uma organização, há uma formação de memórias. Na jornada de pesquisa, percebo o quanto a acolhida de um trabalhador é fator componente da formação de memória individual. E, dentro de uma proposição de uma acolhida adequada, desconfio que se possa trazer uma boa integração deste, ou desta, funcionário (a) e assim contribuir para a garantia da cultura. A forma como as organizações constituem-se para produzir é um patrimônio industrial em grande sentido, produzir a memória dos saberes do trabalho e do trabalhador organizados e institucionalizados, por meio de processos, é uma forma de visibilizar a acolhida dos imigrantes. A pesquisadora Beatriz Kühl (2021) em seu texto para a coletânea de textos sobre patrimônio industrial, pontua “patrimônio” como forma de preservar a memória. Entendemos, assim, que escrever a memória empresarial, com intenção de estabelecer um patrimônio empresarial é importante para assegurar que os feitos, os aprendizados e produtos deixados para a sociedade por meio de uma organização, não sejam esquecidos. Citando Riegl, Kühl, pontua que:

[...] monumentos devem ser entendidos como elementos de rememoração, artefatos-instrumentos da memória, feitos para celebrar fatos, datas, ritos, crenças, pessoas e são uma constante cultural, aparecendo nos mais diversos grupos humanos ao longo da história. (Kühl, 2021, p. 16).

Neste sentido, entende-se que a autora relaciona o conceito de ‘monumento’ em seu texto ao conceito de patrimônio empresarial demonstrando que esse assegura a memória de determinada organização. Kühl, ainda traz como a explicação sobre todas as questões que envolvem o patrimônio industrial:





[...] estão associadas diversas questões como modos de organização da produção no espaço, transmissão dos saberes, condições de trabalho, manifestações culturais e também lutas e conquistas, como greves para reivindicar melhores condições de trabalho e de remuneração [...]” (Kühl, 2021, p. 20)

A pesquisadora ainda traz uma conclusão que o patrimônio industrial, estando dentro de “ações estruturadas em torno dos bens culturais”, como ela cita, “podem contribuir para a melhoria da qualidade geral do ambiente e isso está associado à promoção de condições de vida mais dignas.” (2021, p. 25). Desta forma, ficamos com patrimônio industrial e saberes do trabalho e do trabalhador. Nosso campo de pesquisa será as organizações que empregam os imigrantes atendidos pelo município de Canoas. Ainda em tempo, reflito que alguns conceitos abordados por Pollak (1989), fazem muito sentido nesta relação trabalhador e trabalho. Nos diz que a “vivacidade das lembranças individuais” se tornam coletivas a partir da troca e da passagem, essas memórias de geração, para geração, de acordo com o autor “[...] essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política.” (Pollak, 1989, p. 3). Desta forma, entende-se a importância de registrar essas memórias para que evite o esquecimento e apagamento.

2.4 Refletindo sobre as organizações e os registros memoriais: acervos, documentos, monumentos e patrimônio.

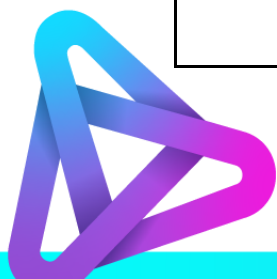
Dentre os estudos sobre acervo, patrimônio e bens culturais, destaco alguns pontos que convergem com a temática da minha pesquisa dentro da área de cultura organizacional e memória do trabalho e do trabalhador. Esquematizamos no quadro abaixo os textos e alguns pontos destacados em cada um.





Quadro 2 - Estudos

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; PENNA, Rejane Silva. Experiência humana e narrativa: a questão da preservação da memória por intermédio dos acervos orais. Cadernos do CEOM, Chapecó, SC, v. 18, n. 22, p.13-40, 2005.	A importância de registrar em arquivo o patrimônio oral, que é um importante acervo de memórias. O texto traz uma relação de instituições que possuem na prática esses arquivos. A consideração como patrimônio documental dos registros orais, bem como os audiovisuais são recentes, a UNESCO considera a partir de 1993. O registro de Memórias orais, promove o reconhecimento dos Narradores. Contribui para construção de uma autoimagem do indivíduo, o situa no espaço e no tempo. Enfim, fala sobre o Acervo de Memória Lassalista. Também mostra exemplos e processo para uma coleta de memórias orais adequada / proveitosa.
JARDIM, José Maria. A invenção da memória nos arquivos públicos. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 1-13, 1995. Disponível em: http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/659	Os arquivos preservam a memória. O autor fala de relíquias, seriam como os, já estudados por mim desde o mestrado, vestígios memoriais. Memória registrada (monumento, documento de LeGoff), é importante registrar para preservar a memória. O patrimônio é político por natureza.
MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. Estudos Históricos, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998	Destaco, abaixo, alguns pontos sobre o texto. ● Relação dos objetos são as memórias, as pessoas que dão. ● O que faz o acervo ter valor? Relacionamento que seria a identidade que as pessoas formam a partir dele. ● O objeto é o mesmo depois de passar por alterações / modificações? ● coleção : conjunto de significados (As pessoas que dão), se ligam às memórias. ● identidades vinculadas aos objetos. ● Conexão com os objetos. ● Alguns objetos têm algo além da sua existência que é relacionado às lembranças (colega Any lembrou Bourdieu que fala sobre os símbolos). ● Objetos são Marcados por relação tempo - espaço.





	• Objetos entrosados com sentimentos produzem memória. E produzem memórias que não necessariamente são só do portador do objeto. • O objeto é "tudo", monumento é o que está atrelado à memória.

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre o texto de Graebin e Penna (2005), penso que vem diretamente ao encontro da pesquisa com os imigrantes no que tange a preservação das memórias desse grupo, tendo em vista que já estão fora do seu “ambiente mãe”, por meio dos registros orais. Desta forma, torna-se importante manter registro dessas narrativas para que esse público seja reconhecido no ambiente que estão atualmente e não passem por um processo de apagamento das suas memórias e trajetórias, ou uma falta de reconhecimento neste “novo lar” de destino.

Já no texto de Jardim (1995), fico com o questionamento se há critérios para seleção de memórias? Se o patrimônio dá "validade" a uma memória. Considera algumas memórias mais importantes que outras? Também foi possível refletir que os arquivos podem ser lugares de esquecimento quando não são de uso da sociedade. Entendo que deve haver empenho para essas memórias serem "expostas" a importância da sociedade que sejam instigados a buscar essas memórias. Ainda, após a discussão, em aula no dia 07/06/2024, a partir dos comentários do professor Moisés Waismann, foi possível refletir mais alguns aspectos do texto, os quais, apresento, abaixo:

- A Memória é política. Disputa de poder.
- Acervo não é memória, é um meio de construir memória.
- A memória está na pessoa (eu entendo ainda que memória narrada é diferente da memória vivida).
- Sem ciência da informação não tem memória.
- A narrativa a partir do acontecido (e da vivência, experiência do indivíduo com o ocorrido) é a produção da memória.





Por fim, a partir da leitura de Meneses (1998) e após a discussão com os colegas em aula, foi possível refletir sobre alguns pontos, principalmente da relação dos indivíduos com os vestígios, tema que também me chama atenção, por ter me aproximado na época do mestrado. Recordo, primeiramente, a pesquisa desenvolvida no mestrado quando me debrucei no assunto acerca da relação entre indivíduos e vestígios bem como na reflexão da atribuição de valor aos objetos, a partir desta relação. Num processo de registro de memória, ainda mais, atribuído às organizações e memória dos trabalhadores, tema central de minha atual pesquisa, penso que também se tornam patrimônio industrial alguns objetos, documentos ou outro vestígio do ambiente de trabalho (como um evento, por exemplo) que contribuem para a rememoração de momentos da jornada daquele trabalhador no ambiente que passa a maior parte do seu tempo, o corporativo.

3 METODOLOGIA

Para a construção deste texto, foram utilizados os resumos e memória das discussões realizadas nas aulas do Seminário Temático, além dos materiais já existentes nos textos construídos para minha pesquisa de tese. Ao longo do primeiro semestre de 2024, dentro da disciplina, foram feitos alguns estudos dirigidos e construídos resumos pessoais onde já foi possível trazer as reflexões de cada pesquisador da turma, relacionando com suas pesquisas. Em cada aula pudemos compartilhar as nossas reflexões e, ainda, agregar alguns outros pensamentos ao resumo apresentado individualmente. Ao final, foi possível coletar o material necessário para estabelecer uma relação geral entre nossa pesquisa e a temática de acervos e memórias institucionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos realizados foi possível perceber, principalmente, a importância do registro das memórias individuais e coletivas. Dentro de um ambiente





organizacional isso se torna ainda mais relevante, isto é, que tenha algum setor ou alguém responsável por registrar essas memórias do trabalho e dos trabalhadores e manter um acervo, acredito que desta forma é possível garantir a manutenção da cultura organizacional. Essa cultura diz respeito a propósito de uma organização que, muito além de visar lucros, sempre tem um objetivo maior - ou pelo menos devia ter - de contribuição social. Para isso, nota-se o quanto é fundamental ter um olhar para além dos produtos, insumos e lucros dentro das empresas, mas para as pessoas que formam esse ambiente que, assim forma o patrimônio industrial.

REFERÊNCIAS

BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guarechi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORGES, Maria de Lourdes; TELLES, Tamára Cecilia Karawejczyk (org.). **Memória e gestão cultural: aspectos conceituais, competências e casos práticos**. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2017.

BENJAMIN, Walter. **As Obras Escolhidas: Magia E Técnica, Arte E Política**. Texto O narrador. p. 197 - 221. v.1. Ed. Brasiliense, São Paulo: 1996. Em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2544913/mod_resource/content/1/O%20Narrador%2C%20Walter%20Benjamin.pdf. Acesso em: 07/07/2024.

BERND, Zilá; Kayser, Patrícia (org.). **Dicionário de expressões da Memória social e dos Bens culturais e da Cibercultura**. 2. ed., rev. e aument. Canoas: editora UnilaSalle, 2017.

BERND, Zilá; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes (org.). **Memória social: revisitando autores e conceitos**. Canoas - RS: Ed. Unilasalle, 2018.

FREITAS, Maria Ester de. Cultura Organizacional grandes temas em debate. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 73-82. Jul/Set. 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/mKsTP5dPXY3gDvqtRHmhd7Q/?format=pdf&lang=pt>. . Acesso em: 07 jul. 2024.





GEIGER, Amir et al. (org.). **Por que memória social?** 1. ed. Rio de Janeiro: Híbrida, 2016.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; PENNA, Rejane Silva. Experiência humana e narrativa: a questão da preservação da memória por intermédio dos acervos orais. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, SC, v. 18, n. 22, p.13-40, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2. ed. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 1990.

JARDIM, José Maria. A invenção da memória nos arquivos públicos. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 1-13, 1995. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/659>.

KÜHL, Beatriz Mugayar; in MENEGUELLO, Cristina; ROMERO, Eduardo; OKSMAN, Silvio (org.). **Patrimônio industrial na atualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.4., 2021, 254 p.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Meneses_UTB_41_982130_MemoriaECulturaMaterialDocumentosPessoaisNoEspacoPublico.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

SILVA, Marcela Guimarães e; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan Fossá (orientadora). A comunicação e a cultura organizacional no processo de construção da responsabilidade social. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul** – Passo Fundo – RS, 2007. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2007/resumos/R0057-1.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.



FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU
DIREITO



PROPAGAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO EM DECISÕES POR IA'S GENERATIVAS

Ricardo Alan Wias¹

Gabriel Camargo²

Resumo

O presente estudo analisa como a propagação do uso de inteligência artificial pode, de fato, gerar impactos no que condiz a decisão devidamente fundamentada, conforme assegurada e constitucionalmente e previsto na lei maior. Desse modo, fora abordado elementos que condizem a necessidade de uma decisão ser devidamente fundamentada e respeitar a previsão da lei maior. Evidente que, mesmo as decisões proferidas por humanos se restam por passíveis de erros, e em especial, o elemento que se encontra em evidência, o teor racial, que já se encontra presente em decisões humanas e podem, de fato, serem transferidas para as inteligências artificiais. A ascensão dos modelos de linguagem de grande escala (LLMs), tem transformado vários setores, incluindo o jurídico, onde essas tecnologias podem ser usadas para automatizar a criação de petições e sentenças. No entanto, ao serem treinadas com grandes volumes de dados, as inteligências artificiais podem aprender e reproduzir preconceitos presentes nas informações com as quais foram alimentadas. Desse modo, o risco que já se encontra por presente em uma decisão humana, se manifesta também em decisões geradas por máquinas e em especial pela tecnologia abordada no presente estudo, o LLM. Mediante o exposto, fora realizada a análise de como uma decisão proferida por IA necessita de uma supervisão humana e uma maior cautela no que condiz a necessidade de manutenção do direito assegurado constitucionalmente a uma decisão fundamentada. Por mais que a celeridade que possa vir a ser algariada pelo uso de uma inteligência artificial possa, de fato, estar em relevância, o empecilho apresentado e exposto pelo uso de uma inteligência artificial sem a devida regulamentação geraria um precedente que se tornaria passível de racismo, sendo necessário a intervenção humana, desse modo, passando a possibilidade de uma atuação conjunta no que condiz a manutenção do direito constitucionalmente assegurado a uma decisão constitucionalmente correta.

Palavras-chave: decisão judicial justa; inteligência artificial; vieses discriminatórios; garantia constitucional; processo judicial; transparência e supervisão.

¹ Ricardo Alan Wias, advogado e mestrando em direito na PUCRS, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3494-8372>. E-mail: ricardowias99@gmail.com.

² Gabriel Ribeiro Camargo, graduando em análise e desenvolvimento de sistemas e do curso de direito na Universidade La Salle, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1852-9217>. E-mail: gabriel.camargoadv@gmail.com.





1 INTRODUÇÃO

Dentro do contexto do direito civil brasileiro, cada cidadão, sem exceção, desfruta de uma série de direitos e garantias fundamentais estabelecidos pela legislação, entre os quais se incluem, de forma imprescindível, a garantia de receber uma decisão que seja justa e devidamente fundamentada (Ruiz, 2021). Esta garantia visa assegurar que todas as partes envolvidas em uma relação jurídica processual sejam tratadas com igualdade, garantindo que cada uma tenha a oportunidade de apresentar suas alegações e defesas de maneira equitativa. Dessa forma, busca-se que, almeja-se que a decisão proferida seja verdadeiramente justa e equilibrada.

Caso essa justiça não seja alcançada, o processo não cumprirá sua finalidade primordial, que é a declaração da vontade concreta da lei e a promoção da pacificação social, essencial para garantir o pleno acesso à justiça. Portanto, a integridade e a justiça da decisão são elementos cruciais para assegurar que o processo atinja seu objetivo final de forma eficaz e equitativa.

Desse modo, o presente ensaio discute o que se entende e se enquadra por decisão justa e devidamente fundamentada, especialmente em face da possibilidade de uma decisão gerada por inteligência artificial, de forma generativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Processo e a garantia de uma decisão constitucionalmente correta

Ao decorrer do presente trabalho se busca realizar o vínculo entre a possibilidade de decisões geradas por IA violarem garantias constitucionalmente asseguradas.

Esse questionamento surge da preocupação com a possibilidade de que sistemas de decisão automatizada, nos quais a inteligência artificial desempenha um papel central, possam ser programados, seja por meio de normas internacionais ou





de diretrizes locais, de maneira a tomar decisões que estejam impregnadas de vieses discriminatórios.

A potencialidade de tais vieses embutidos nos algoritmos das IAs (Inteligências artificiais) representa um risco substancial de ampliação das desigualdades sociais existentes, bem como de exclusão e perpetuação de injustiças contra indivíduos e grupos sociais que frequentemente já se encontram marginalizados (Araujo, 2023). Esse cenário não só aumenta a probabilidade de que tais injustiças se manifestem, mas também pode fomentar a discriminação e o preconceito, uma vez que decisões automatizadas podem ser baseadas em distinções e critérios discriminatórios, como raça, cor, gênero, orientação sexual, religião, nacionalidade, cidadania, preferências políticas, condição de saúde, situação financeira, idade, deficiência, estado civil ou características físicas.

O impacto dessas decisões enviesadas pode ser profundo e abrangente, afetando negativamente a vida das pessoas e aprofundando divisões sociais, o que evidencia a necessidade urgente de uma abordagem crítica e vigilante na implementação e na supervisão de tecnologias de decisão automatizada para garantir que sejam desenvolvidas e operadas de maneira justa e equitativa.

O primeiro aspecto que incumbe as decisões judiciais se encontra na legitimidade de julgar, com a previsão legal das decisões serem tomadas por juízes togados, se encontra a legitimidade desses no sentido de agir mediante as prerrogativas legais, desse modo o dever de motivação das decisões judiciais está previsto na Constituição Federal.

Por conseguinte, torna-se evidente que, entre os diversos protagonistas do processo judicial, é o juiz quem desempenha a função epistêmica fundamental, ou seja, a responsabilidade de investigar e apurar a verdade dos fatos em disputa. Essa função confere ao magistrado um papel central, exigindo que ele direcione toda a sua atuação, ao longo de cada etapa processual, para a descoberta da verdade, norteando suas decisões em consonância com esse objetivo (Taruffo, 2016).

No entanto, é verdade que essa previsão constitucional (De Lucca, 2015) não resolveu completamente todas as sérias anomalias que frequentemente ocorrem na





prática forense. Ainda existem decisões que são proferidas sem a devida motivação ou, muitas vezes, com uma motivação parcial, amparadas por uma interpretação jurisprudencial inaceitável que podem estar enviesadas por padrões cognitivos que se encontram vinculados a erros humanos. Apesar dessas questões persistirem, a inserção do dever de motivação na Constituição conferiu uma nova dignidade à garantia, estabelecendo de forma definitiva que todas as decisões, independentemente de sua natureza ou do órgão responsável pela sua emissão, devem ser devidamente fundamentadas.

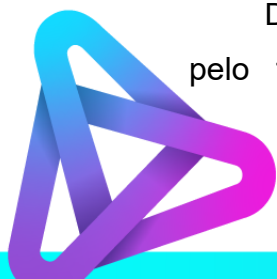
2.2 Inteligência Artificial e a Reprodução de Vieses Discriminatórios

A ascensão das inteligências artificiais generativas, especialmente dos modelos de linguagem de grande escala (Large Language Models - LLMs), tem provocado uma revolução na forma como interagimos com a tecnologia e como ela é aplicada em diversos setores, incluindo o jurídico. Conforme a análise de mercado realizada pelo site WriterBuddy (2023), somente entre agosto e setembro de 2023, mais de 14 bilhões de pessoas acessaram o ChatGPT, enquanto outros chats baseados em LLMs somaram mais de 19 bilhões de acessos. Esses números evidenciam o impacto significativo dos LLMs no cotidiano, que incluem, o uso para fins jurídicos.

De acordo com a Amazon Web Services (AWS), os LLMs são modelos de aprendizado profundo de grande porte, pré-treinados em vastas quantidades de dados. No campo jurídico, abre-se um amplo leque de oportunidades para o desenvolvimento de IAs, desde a geração de petições e previsões jurídicas até, especificamente para este trabalho, a elaboração de decisões e sentenças.

Entretanto, é essencial esclarecer que, por serem treinados em bases de dados massivas, os LLMs podem replicar não apenas aspectos positivos, mas também vieses e preconceitos presentes nos dados.

Destaca-se dados sobre encarceramentos relativos à raça/cor, disponibilizados pelo 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020)⁹, que indicam alta





concentração da população negra no sistema prisional, representando 66,7% em 2019. Essa disparidade reflete raízes históricas de racismo estrutural no Brasil.

Estudos como "Negro Trauma: Racismo e Abordagem Policial no Rio de Janeiro" (Ramos et al., 2022) demonstram que o racismo está enraizado nas práticas policiais e no sistema de justiça criminal brasileiro. Além disso, conforme noticiado pelo Brasil de Fato (Carvalho, 2020), em uma década, nenhum magistrado foi punido por racismo em processos abertos no Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mesmo diante de casos evidentes, como o de uma juíza que afirmou que um suspeito "não tinha estereótipo de bandido, por ter pele, olhos e cabelos claros".

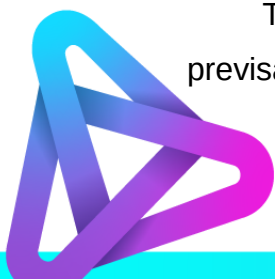
A persistência de sentenças e decisões judiciais com vieses racistas é preocupante, pois essas informações alimentam as bases de dados utilizadas para treinar sistemas de IA. Consequentemente, há o risco de que tais sistemas reproduzam e amplifiquem discriminações existentes, perpetuando injustiças contra grupos já marginalizados. Conforme argumenta Araújo (2023), é imperativo que haja transparência e justificativa nas decisões baseadas em IA para evitar preconceitos e discriminação.

Diante desse cenário, ao considerar a implementação de inteligência artificiais generativas na elaboração de decisões judiciais, torna-se essencial reconhecer e mitigar os riscos associados à reprodução de vieses discriminatórios. Isso exige não apenas uma revisão crítica dos dados utilizados no treinamento desses modelos, mas também o estabelecimento de diretrizes éticas e regulamentações que assegurem a equidade e a justiça nas decisões automatizadas.

3 METODOLOGIA

A metodologia abordada condiz em utilização de elementos doutrinários para analisar o que condiz o viés algoritmo da automatização oriundas da utilização de inteligência artificial.

Também houve a abordagem do que condiz a elementos constitucionais e a previsão de uma decisão devidamente fundamentada nos termos da lei maior.





Desse modo, a abordagem fora analítica no que condiz a uma proposta metodológica de abordagem apoia-se em fundamentos qualitativos obtidos através da utilização do método hipotético-dedutivo dos posicionamentos teóricos acerca da teoria das normas materialmente infraconstitucionais e das normas formalmente constitucionais, examinando empiricamente o papel da inteligência artificial e a necessidade de uma decisão que corresponda com os elementos constitucionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados extraídos do presente estudo demonstram que há de se falar no que condiz a necessidade de cuidado quanto a utilização de IA para realização de uma decisão judicial.

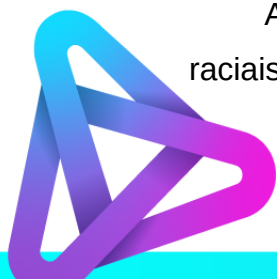
Embora inicialmente se apresente como uma alternativa tentadora visando uma celeridade processual, a utilização desse mecanismo segue sendo algo que deve ser avaliado com cautela. Com a devida ressalva ao fato que a tecnologia, embora tenha, de fato, passado de um momento embrionário, a mesma segue em estágio inicial no que condiz a sua correta adequação quanto ao poder judiciário brasileiro.

Desse modo, não se pode abdicar das garantias constitucionais previstas em prol de uma celeridade processual que pode ter elementos enviesados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante todo o exposto, evidenciou-se que a implementação de inteligências artificiais generativas no Poder Judiciário brasileiro apresenta tanto oportunidades quanto desafios significativos. Embora a tecnologia possa oferecer benefícios em termos de eficiência e celeridade processual, há preocupações legítimas quanto à possibilidade de reprodução e amplificação de vieses discriminatórios presentes nos dados utilizados para treinar esses sistemas.

A persistência de desigualdades estruturais e de decisões judiciais com vieses raciais no Brasil indica que a adoção indiscriminada de IA pode perpetuar ou agravar





injustiças já existentes. Dessa forma, é essencial que a incorporação de tais tecnologias seja conduzida com cautela, garantindo que as decisões automatizadas respeitem os princípios constitucionais e os direitos fundamentais dos cidadãos.

Para mitigar esses riscos, torna-se imperativo estabelecer diretrizes éticas claras, promover a transparência nos processos de decisão automatizada e realizar auditorias regulares dos algoritmos utilizados. Além disso, a formação e capacitação dos operadores do direito em temas relacionados à IA são fundamentais para assegurar uma aplicação consciente e responsável dessas ferramentas no contexto jurídico.

Em síntese, a utilização de inteligência artificial na elaboração de decisões judiciais deve ser orientada por uma abordagem crítica e vigilante, que priorize a justiça e a equidade. Somente assim será possível aproveitar os benefícios da inovação tecnológica sem comprometer as garantias constitucionais e a confiança pública no sistema de justiça.

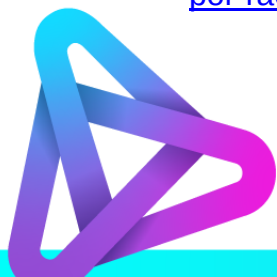
REFERÊNCIAS

AMAZON WEB SERVICES. **What are Large Language Models?**. Disponível em: <https://aws.amazon.com/pt/what-is/large-language-model/>. Acesso em: 14 out. 2024.

ARAÚJO, Jailson de Souza. O dever de justificar decisões baseadas em inteligência artificial para evitar o preconceito e a discriminação. **Revista eletrônica [do] Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região**, Curitiba, v. 12, n. 118, p. 51-77, mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 outubro. 2024.

CARVALHO, Igor. **Em dez anos, nenhum juiz foi punido por racismo em processos abertos no CNJ**. Brasil de Fato, São Paulo, 25 set. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/09/25/em-dez-anos-nenhum-juiz-foi-punido-por-racismo-em-processos-abertos-no-cnj>. Acesso em: 14 out. 2024.





DE LUCCA, Rodrigo Ramina. "**O dever de motivação das decisões judiciais.**" Salvador: Juspodivm (2015). p. 122

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

RAMOS, Silvia et al. **Negro Trauma: Racismo e Abordagem Policial no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: CESeC, 2022. ISBN: 978-85-5969-012-5.

RUIZ, Ivan Aparecido. **Princípio do acesso justiça**. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Processo Civil. Cassio Scarpinella Bueno, Olavo de Oliveira Neto (coord. de tomo). 2. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/201/edicao-2/principio-do-acesso-justica>. Acesso em: 24 jun. 2024.

TARUFFO, Michele. **Uma simples verdade: o juiz e a construção dos fatos** (tradução Vitor de Paula Ramos). 1. ed. São Paulo: Marcial Pons, 2016

WRITERBUDDY. **AI Industry Analysis**. 2023. Disponível em: <https://writerbuddy.ai/blog/ai-industry-analysis>. Acesso em: 14 out. 2024.





APOROFOBIA TERRITORIAL: A DISCRIMINAÇÃO ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO URBANÍSTICA

Lucas Manito Käfer¹

Resumo

O presente trabalho, a partir de uma visão da cidade dividida pelas classes sociais, analisa como a legislação urbanística utiliza de parâmetros legais para proibir que determinados grupos possam adquirir espaços para habitação. A discriminação, através do conceito da aporofobia, busca responder a hipótese de que o Poder Público cria barreiras legais para a população mais pobre, não garantindo o direito de escolher o lugar que habita. Como forma de comprovação, utilizando o método dedutivo, a partir de doutrinas de direito urbanístico, direito antidiscriminatório e aporofobia, o plano diretor da cidade de Canoas/RS foi objeto de análise, especificamente com relação a divisão de zoneamento e os requisitos mínimos para parcelamento do solo urbano em cada uma das zonas. O problema da pesquisa foi assim delimitado: a cidade, como ambiente plural, é palco de discriminação em relação as pessoas de classes sociais diferentes? A hipótese é que determinadas limitações urbanísticas, previstas nas legislações municipais, impedem que pessoas pobres venham a residir em determinados espaços urbanos. Baseado na hipótese, inúmeras manifestações doutrinárias tratam da tendência discriminatória do direito urbanístico. Ainda, o estudo da legislação nacional e estadual confirma a hipótese de que os municípios podem criar regras urbanísticas específicas para determinados espaços da cidade, o que, confirma a criação de muros imaginários em espaços privilegiados, impossibilitando que a população considerada pobre adquira imóveis "legais" naqueles locais. A análise da legislação do Município de Canoas, comprovou que a criação de limitações urbanísticas tornou uma das zonas da cidade mais seletiva que as demais.

Palavras-chave: urbanismo; aporofobia; segregação; muros; testada

1 INTRODUÇÃO

A cidade é um espaço plural. Um espaço onde se encontram inúmeras raças, gêneros, sexualidades, culturas, religiões, idades e tantas outras classificações que

¹ Discente do programa de mestrado em Direito da Universidade La Salle - Unilasalle. Graduado em Direito pelo Centro Universitário Metodista (2010). Pós-graduado em Direito Administrativo e Gestão Pública pela FMP (2019). Advogado e Consultor Jurídico. Professor universitário. Bolsista CAPES/TAXA. E-mail: lkafer@gmail.com.





a sociedade possa ter criado para separar os seres humanos em grupos. Havendo pluralidade, há heterogeneidade de indivíduos, tendo como ligação, muitas vezes, apenas, o território que habitam.

Estudos já tratam sobre a cidade como ambiente discriminatório, demonstrando as segregações ocorridas por todo o espaço urbano. A cidade, como ambiente de aglomeração, “atraia pessoas de várias etnias, culturas, religiões, que procuravam habitar bairros com pessoas do mesmo grupo, em guetos de segregação” (Pedrotti, 2022, p. 32).

Os guetos, conforme se observa na pós-modernidade ou na modernidade líquida de Bauman, pode de se dar de forma voluntária ou involuntária, a depender da capacidade dos seus moradores. A voluntariedade se dá na capacidade de escolha, na liberdade de habitar o espaço que deseja. Já a involuntariedade se baseia na impossibilidade de sair do espaço que a cidade lhe reservou.

A cerca separa o ‘gueto voluntário’ dos arrogantes dos muitos condenados a nada ter. Para aqueles que vivem num gueto voluntário, os outros guetos são espaços ‘nos quais não entrariam jamais’. Para aqueles que estão nos guetos ‘involuntários’, a área a que estão confinados (excluídos de qualquer outro lugar) é um espaço ‘do qual não lhes é permitido sair’ (Bauman, 2021, p. 40).

As cidades estão repletas de pequenos guetos, onde estão separados grupos socialmente semelhantes, sendo a principal seleção, a capacidade aquisitiva, que determinará a possibilidade de lá habitar. A partir de tal afirmação surge o problema a ser verificado no presente trabalho: a cidade, como ambiente plural, é palco de discriminação em relação as pessoas de classes sociais diferentes? Em decorrência do problema, emerge a hipótese, de que o Poder Público, através de determinadas limitações urbanísticas, previstas nas legislações municipais, impede que grupos habitem alguns espaços urbanos, pois não teriam capacidade aquisitiva, logo, não teriam a liberdade de escolha.

A fim de enfrentar a hipótese e resolver o problema proposto, adotar-se-á o método dedutivo, a partir de teorias do direito urbanístico, direito antidiscriminatório e





aporofobia, sendo verificada sua correlação com a legislação urbanística do Municípios de Canoas/RS.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A cidade como espaço de discriminatório

As cidades, que em suas gênesis foram criadas a partir de grupos que se reconheciam entre si, desde os processos de industrialização, intensificaram a divisão do espaço entre pessoas diferentes. Havendo diferença, surge a necessidade de organizar, dividir e segregar. A partir da análise de Carvalho (2023, p. 27), “as obras de infraestrutura, a distribuição de áreas residenciais, enfim, todos os recantos da cidade foram moldados conforme os interesses da produção industrial”.

A Revolução Industrial mudou as relações sociais, comerciais e o modo de produção econômico da sociedade, consolidando o Capitalismo como sistema político-econômico vigente na ordem mundial. É claro que esse processo não foi automático, tampouco rápido, considerando que ainda está em aperfeiçoamento e que o início de sua gestação se deu ainda no modo de produção feudal. Entretanto, pode-se afirmar que a face mais perceptível dessas transformações estruturais foi o exponencial crescimento das cidades (Carvalho; Ribeiro; Rodrigues, 2016, p. 40).

Tendo o capitalismo como base para construção e modelamento das cidades, a luta de classes deve ser objeto de análise. A própria organização do espaço urbano se dá a partir dos interesses de grupos hegemônicos, que busca extrair do território urbano a lucratividade (Carvalho; Ribeiro; Rodrigues, 2016, p. 32).

O processo de periferização de determinados grupos foi intensificado pela industrialização e pelo capitalismo, pois há uma crescente procura pelos espaços privilegiados. O valor econômico agregado a determinados espaços condiciona que eles devam ser ocupados pelos grupos dominantes. A segregação espacial de determinados grupos é um engenho, basicamente, urbano, não se verificando na





zona rural a criação de aglomerados onde serão separados pobres e ricos, o que, na cidade, acaba por ser naturalizado (Souza, 2005, p. 83).

Em uma país como o Brasil, a periferização de determinados grupos ainda guarda especial relação com o processo colonizador. A colonização, com o seu desígnio econômico, não permitiu que os grupos dominados tivessem direito ao acúmulo de capital econômico, pois, o colonizador buscava explorar ao máximo o território e o grupos colonizados.

Assim, tais processos resultaram na não garantia aos grupos dominados de permanecerem nas suas terras ou de adquirirem terras. Como pontua Bauman, “a propriedade não permitida ou a propriedade retirada é o direito de escolha”, quando ele se refere as minorias étnicas e a possibilidade de tornarem-se proprietárias (2022, p. 134). Tais processos resultaram na impossibilidade de escolher onde se vive, pois, esta decisão cabia e ainda cabe ao grupo dominante.

A periferização de grupos dominados, além de um processo histórico, é estrutural.

[...] toda a estrutura social funciona de acordo com os interesses do grupo majoritário. Práticas discriminatórias na contratação fazem com que trabalhadores brancos tenham acesso aos melhores salários, o poder de consumo superior permitirá que eles comprem imóveis em áreas mais valorizadas, essas propriedades manterão o seu valor na medida em que permanecem racialmente homogêneas, a preservação do valor desses imóveis beneficiará a geração seguinte que também terão seus privilégios garantidos pelos mesmos mecanismos (Moreira, 2017, p. 153)

O que se denota, além de uma segregação racial, conforme trazido por Moreira, é a separação das classes. Embora o enfoque racial seja uma das condições basilares que envolvem a divisão de classes, a divisão das classes é um fator importante para entender a cidade.

Adela Cortina, quando introduz a palavra aporofobia, faz importante ressalva com relação aos estudos quanto a xenofobia na Europa. Segundo a autora, não existe um problema no ingresso de estrangeiros nos países europeus, quando estes





são turistas, aposentados ou quando são contratados como jogadores de futebol. O problema reside quando os estrangeiros são pobres, quando nada podem oferecer.

O problema não é, então, a raça, a etnia e nem mesmo o estrangeiro. O problema é a pobreza. O mais impressionante nesse caso é que há muitos racistas e xenófobos, mas quase todos são aporófobos. É o pobre, o áporos que incomoda, inclusive o da própria família, porque se considera o parente pobre como uma vergonha que convém deixar de lado, ao passo que é um prazer ter o parente triunfante, bem situado no mundo acadêmico, político, artístico ou no dos negócios. É a fobia do pobre o que leva à rejeição às pessoas, raças e etnias que habitualmente não têm recursos e, portanto, não podem oferecer nada ou parecem não poder fazê-lo (Cortina, 2020).

Cortina, diante da necessidade de dar nome aquilo que observava, cria o termo aporofobia, a partir do termo grego, áporos, que designa aquele que é pobre, e do sufixo fobia, com o intuito de correlacionar com os termos xenofobia e homofobia. Segundo a autora, ao sugerir que o termo fosse incluído no Dicionário da Língua Espanhola, assim o definiu: “diz-se do ódio, repugnância ou hostilidade ante o pobre, o sem recursos, o desamparado” (2020).

O conceito de pobreza é complexo, pois existem inúmeras variáveis, sendo problemático definir pobreza estipulando valores mínimos de ganho, assim como definir pobreza pela falta de itens básicos. Em cada lugar do globo o dinheiro tem valor diferente e os artigos basilares são múltiplos, não havendo uma régua única para o mundo. Ao longo de sua obra, Cortina traz definições importantes sobre a pobreza, em uma delas cita que “pobres são aqueles que parecem não ser capazes de oferecer nada nas sociedades baseadas no jogo da troca, no jogo da reciprocidade, que consiste em dar para poder receber, seja da pessoa a quem se dá. seja da pessoa que está autorizada a devolver de alguma forma”. Em outra passagem, ao citar Amartya Sen, assevera que “a pobreza é, afinal, falta de liberdade” (Cortina, 2020).

O que busca o presente trabalho é comprovar a hipótese de que a legislação brasileira não proíbe que alguém deixe de morar em determinada área da cidade por sua raça, gênero ou orientação sexual. Contudo, a mesma legislação cria mecanismos para que o pobre não possa adquirir um imóvel, que cumpra as





exigências legais, dentro de determinados espaços urbanos, logo, lhe falta liberdade de escolha.

2.2 A lei como instrumento de discriminação territorial

Dentro de uma perspectiva idealista constitucional, cabe ao Poder Público ordenar o espaço urbano, a fim de que haja o melhor planejamento possível para a cidade. Esse ordenamento se dá através da lei, ramo que é conhecido dentro de nosso sistema legislativo como direito urbanístico.

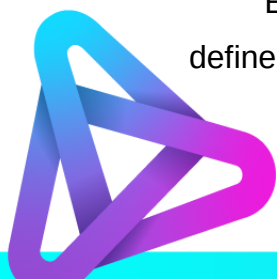
Segundo a doutrina de Meirelles:

Urbanismo é o conjunto de medidas estatais destinadas a organizar os espaços habitáveis, de modo a propiciar melhores condições de vida ao homem na comunidade. Entendam-se por espaços habitáveis todas as áreas em que o homem exerce coletivamente qualquer das quatro funções sociais: habitação, trabalho, circulação e recreação (2021, p. 423).

Em complemento a definição acima, citamos a doutrina de Silva, onde assevera que a atividade urbanística “consiste na ação destinada a realizar os fins do urbanismo, ação destinada a aplicar os princípios do urbanismo” e arremata no sentido de que esta atividade se dá em quatro momentos segundo Joseff Wolff: “(a) planejamento; (b) a política do solo; (c) a urbanificação; (d) a ordenação das edificações” (Silva, 2010, p. 31-32).

Neste sentido, a Constituição da República Brasileira prevê em diversas partes do seu texto a necessidade de legislar o urbanismo. Em seu artigo 21, inciso XX, assevera que compete à União “instituir diretrizes para o desenvolvimento urbano” e, posteriormente, em seu artigo 24, inciso I, trata da competência concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal de legislar sobre direito urbanístico. Contudo, no seu artigo 182, a carta magna dá aos municípios o poder de executar a política de desenvolvimento urbano (Brasil, 1988).

Especificamente em relação aos municípios, a Constituição, em seu artigo 30, define a competência para os entes municipais legislar sobre os assuntos de



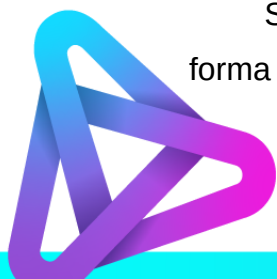


interesse local e “promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano”. Ainda, o artigo 182, já mencionado, traz a obrigatoriedade de que municípios com mais de vinte mil habitantes aprovem plano diretor, que é o instrumento básico para o planejamento urbano (Brasil, 1988). O artigo 182 do texto constitucional, foi regulamentado pela Lei Nacional n.º 10.257, de 10 de julho de 2001, denominada como Estatuto da Cidade. O referido diploma legal trata sobre a política urbana, prevendo as diretrizes gerais para ordenação do solo. Entre os instrumentos trazidos pela legislação estão o plano diretor e as leis municipais de parcelamento do solo urbano, que trazem regras de como deve ser o ordenamento urbano local (Brasil, 2001).

As legislações das três esferas de governo preveem a criação de cidades ideais, onde a todos os habitantes é garantido o bem-estar. Essa é a regra prevista no artigo 182 da Constituição da República. Dentre as normativas urbanísticas, como já citado, está a de parcelamento do solo urbano, nacionalmente regulado pela Lei Federal n.º 6.766, de 19 de dezembro de 1979. Esta legislação prevê regras gerais de urbanização, como o tamanho mínimo que cada lote deve possuir, além da exigência de infraestrutura básica das áreas que serão urbanizadas, entre outras regras.

O parcelamento de solo é forma de urbanização da cidade, buscando com que novos loteamentos e desmembramentos urbanos se interliguem com a estrutura já existente e passem a compor o esqueleto urbano. A lei nacional prevê regras gerais e assevera que cada município “definirá, para cada zona em que se divida o território do Município, os usos permitidos e os índices urbanísticos de parcelamento e ocupação do solo, que incluirão, obrigatoriamente, as áreas mínimas e máximas de lotes e os coeficientes máximos de aproveitamento” (Brasil, 1979). E, neste ponto, reside o objeto de estudo, que busca comprovar a hipótese, do presente trabalho.

Segundo a previsão da legislação, com o patrocínio do Poder Público e na forma da lei, a legislação municipal pode criar mecanismos que permitem a





discriminação de determinados grupos, não permitindo que habitem algumas áreas da cidade. Com relação a questão, legislação e discriminação territorial, cita-se a obra de Caldeira, que quando se refere a lei nacional de parcelamento do solo urbano, assevera que “a aprovação da Lei Lehman (Lei Federal 6.766) [...] diminuiu o estoque de lotes regulares e baratos disponíveis, já que o valor dos terrenos aumentou como resultado tanto da construção de infra-estrutura e equipamento urbano quanto da regularização de lotes” (2011, p. 239). Pedrotti, em sentido retilíneo, pontua que “historicamente o ordenamento legal brasileiro produziu e reproduziu as desigualdades sociais e espaciais no meio urbano” (2022, p. 30).

Logo, conforme os autores, a regulação do espaço urbano pelo Estado tem o condão de criar mais separação social, pois, para lotear uma área há um alto custo, o que reduz a possibilidade de classes economicamente desfavorecidas adquirirem um imóvel “legal”, ou seja, dentro da lei. Assim, o urbanismo acaba por ser uma ferramenta para provocar e intensificar separações, além de promover discriminações.

Nas palavras de Carvalho, quando trata de regras urbanísticas e padrões estabelecidos na legislação para determinadas áreas, “a lei, [...] opera o milagre de desenhar uma muralha invisível, e ao mesmo tempo, criar uma mercadoria exclusiva no mercado de terras e imóveis” (2023, p. 82). A lei acaba por trabalhar como instrumento discriminatório, mantendo grupos em situação de privilégio territorial e afastando aqueles que não tem condições econômicas de adquirir “lotes legais”.

3 METODOLOGIA

Conforme tratado nos itens anteriores, os municípios serão os responsáveis pela execução da política urbana e, desde que não contrariem a legislação nacional e estadual sobre o tema, podem ampliar restrições urbanísticas em seu território, o que é o caso das testadas dos imóveis. Segundo a doutrina jurídica, o vocábulo testada pode ser assim definido:





TESTADA. De testa, entende-se, propriamente, a parte fronteira, ou toda extensão de um dos lados de um prédio em relação à outra coisa, com a qual se defronta, ou está em limites. A testada, pois, tanto pode ser da frente, como pode ser dos fundos, ou dos lados, desde que sempre se indica toda extensão, ou toda linha horizontal de um dos lados da propriedade, em relação à outra propriedade, a uma rua, a uma estrada, ou às margens de um rio (Silva, 2009, p. 1380).

Em suma, a testada, nas legislações urbanísticas será a frente do imóvel, a largura que um lote ocupa na via pública. E, conforme a Lei Nacional n.º 6.766, de 19 de dezembro de 1979, e a Lei Estadual n.º 10.116, de 23 de março de 1994, do Estado do Rio Grande do Sul, caberá aos municípios a definição das testadas mínimas em seu território, podendo elas serem fixadas em tamanhos diversos para cada área da cidade. Assim a legislação nacional e estadual permite a criação de um mapa para definir aquilo que será visto como legal ou ilegal dentro do espaço urbano. E os municípios, dentro de sua competência legislativa, assim o fazem.

O Município de Canoas, através da Lei Municipal n.º 5.961, de 11 de dezembro de 2015, instituiu o seu plano diretor. A referida legislação, nos termos do seu artigo segundo, é aplicável a todo o seu território e tem como finalidade, estabelecer diretrizes para o desenvolvimento urbano e ambiental local. Entre os princípios trazidos estão: a gestão democrática, que garante a participação popular na formulação, execução e acompanhamento do plano; a prevalência do interesse coletivo; o cumprimento da função social da cidade e da propriedade; o desenvolvimento sustentável; a universalização do acesso à terra e a moradia regular; além da garantia de acessibilidade e mobilidade (Canoas, 2015).

Entre as regras trazidas pelo plano diretor do Município estão as atinentes ao parcelamento do solo urbano, ou seja, quais são as exigências mínimas para que um empreendedor possa dividir uma gleba, transformando-a em lotes e, posteriormente, comercializá-los. A referida legislação, em seu artigo 225, parágrafo 2º, prevê de forma expressa que “o parcelamento do solo observará as Zonas de Uso, os padrões urbanísticos do Anexo 6 e o traçado do PDUA”. Assim, cada área da cidade possui características próprias para que ocorra a divisão do solo (Canoas, 2015). Em consulta ao anexo 6 do plano diretor, observa-se as seguintes exigências:





LOCALIZAÇÃO		ZONAS DE USO											
		ZU R1.1	ZU R1.2, R2.1, R2.2, M1, M2 C1 - C2 - C4	ZU R3, R4, C3	ZEIS III (2)	ZUI	ZEIT (3)						
							1	2	3	4	5	6	
ÁREAS DE DESTINAÇÃO PÚBLICA	Equipamentos Comunitários	15%											
	Sistema Viário	Conforme Mapa do Sistema Viário e Plano de Mobilidade Urbana											
	Padrões das Vias	Conforme Anexo 7.2											
	Padrões de Urbanização	Conforme padrões municipais											
ÁREAS PRIVADAS	LOTES	Área mínima (m²)	420,00	300,00	300,00	(2)	1.000	1500	2500	3000	5000	10000	
		Área máxima (m²)	5,76ha				12ha	4000	—	—	—	—	
		Testada mínima do lote (m)	10,00	10,00	7,50		20	20,00	30,00	100,00	50,00	100,00	
		Testada mínima lotes de esquina (m)	14,00	12,00	10,00		30	30,00	30,00	100,00	50,00	100,00	
	QUARTERÃO ESTRUTURADOR	Comprimento máximo (m)	Respeitando as vias arteriais coletoras				240,00	240,00	240,00	400	400		
		Área máxima (m²)	5,76ha				12ha	12ha					

(1) Nas ZEIS os padrões de parcelamento do solo observam os padrões da ZU C1 com exceção do tamanho do quarteirão estruturador que será definido mediante EVU desde que observado o sistema viário constituído pelas vias arteriais estabelecidas pelo PDUA.

(2) Nos loteamentos em ZEIS poderá ser reduzido o tamanho do lote e das vias de acesso aos lotes dentro dos quarteirões estruturadores (malha viária de 240,00 m x 240,00 m), desde que fiquem garantidas condições de habitabilidade e de segurança (circulação de caminhão do lixo, de bombeiros, ambulâncias, etc).

(3) 1 = Setor Institucional
2 = Setor Comércio / Serviços / Residencial
3 = Setor Tecnológico / Empresarial 1
4 = Setor Tecnológico / Empresarial 2
5 = Setor Industrial 1
6 = Setor Industrial 2

Anexo 6.1 – Padrões para Loteamentos

Parcelamento do Solo

Anexo 6

Cont. Lei nº 5.961, de 2015

n. 113

Do quadro acima extraímos as seguintes informações que são úteis ao presente estudo: o Município divide em 20 (vinte) zonas de uso o seu território; e os lotes, de cada zona de uso, possuem 4 (quatro) limitações de tamanho: área mínima, área máxima, testada mínima geral e testada mínima para lotes de esquina. As zonas que possibilitam a habitação, segundo o artigo 138 e 139 do plano diretor, são: ZUR, ZUM, ZUC e as ZEIS. A título de análise, os padrões a serem analisados serão os ZUR1.1, ZUR1.2, ZUR2.1, ZUR2.2, ZUM1, ZUM2, ZUC1, ZUC2, ZUC4, ZUR3, ZUR4 e ZUC3, deixando de analisar as ZEIS III, pois estas podem ter seus padrões flexibilizados quando da realização do parcelamento do solo, conforme a nota “2” do anexo 6.

Com relação as zonas analisadas e a hipótese trazida, qual seja, a legislação urbanística como instrumento de discriminação territorial, chama a atenção o tamanho das testadas, pois constata-se a existência de, pelo menos, 3 (três) padrões distintos. Para apenas uma delas (ZUR1.1), das treze áreas residenciais que compõem o território, é exigida uma testada de 14 (catorze) metros. A segunda maior testada residencial é exigida para oito zonas, sendo de 10 (dez) metros. Por fim, para outras três zonas é exigida uma testada de 7,5 (sete e meio) metros.





Logo, a legislação urbanística municipal exige que os lotes existentes na ZUR1.1 possuam, no mínimo, catorze metros de testada. Por outro lado, nas zonas R3, R4 e C3, os lotes podem possuir, no mínimo, sete metros e meio de frente, quase a metade da exigência mais severa.

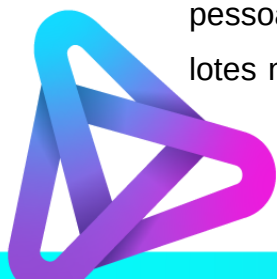
Quanto maior a testada exigida, maior deverá ser o tamanho do lote e, automaticamente, menos lotes poderão se dispor em uma mesma via. Assim, a terra passa a ser um produto mais escasso e, em uma lógica de mercado, mais valiosa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ZUR1.1, que possui as exigências de urbanização mais restritivas, conforme consulta no mapa da cidade, corresponde a duas pequenas áreas urbanas. Uma das áreas da ZUR1.1 corresponde ao loteamento Jardim do Lago, espaço existente dentro do bairro Marechal Rondon, no Município de Canoas. A localidade é conhecida por suas mansões. O citado bairro foi matéria jornalística no ano de 2017, onde a reportagem apurou um salto nos valores dos imóveis na localidade. Segundo a matéria jornalística, “casas que eram oferecidas por cerca de R\$ 400 mil a R\$ 500 mil agora estão anunciadas por mais de R\$ 1 milhão, estimulando famílias que vivem há décadas na região a abandonar o antigo endereço. (...) o valor do metro quadrado de novos imóveis passou de R\$ 4 mil para até R\$ 7 mil” (Gonzatto, 2017).

Confirmando o alto preço do metro quadrado, essa mesma localidade está incluída na região 10.01 do Código Tributário Municipal, que estabelece a planta genérica de valores da cidade e corresponde ao segundo valor mais caro do metro quadrado dentro do território urbano, ficando atrás, apenas, da área central da cidade (comercial), ZUC1 (Canoas, 1977).

Os mapas, em conjunto com a tabela citada acima, são clarividentes quanto as exigências urbanísticas superiores para uma das áreas de maior valor do metro quadrado, o que garante a criação de um muro invisível, que não permite que pessoas pobres venham a ocupar este espaço de forma legal. A lei, ao exigir que os lotes na ZUR1.1 tenham 14 (catorze) metros de testada, cria exigência que torna o





território mais valioso e que será ocupado por um pequeno grupo de pessoas, pois estas áreas, com patrocínio da lei, serão exploradas pelo mercado.

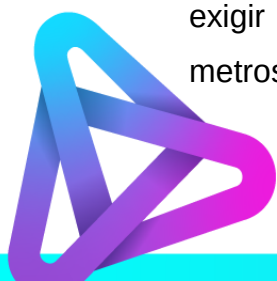
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa que deu origem a este trabalho pretendeu examinar a divisão discriminatória da cidade. O objetivo era o de verificar se ocorre uma divisão do espaço urbano e se ele é provocado por exigências legais que buscam afastar as pessoas pobres de determinadas áreas. Para tanto, utilizou-se referenciais teóricos que tratam sobre o direito urbanístico, direito antidiscriminatório e aporofobia.

A discussão trazida à baila, se circunscreveu ao problema da pesquisa: a cidade, como ambiente plural, é palco de discriminação em relação as pessoas de classes sociais diferentes? A hipótese, que determinadas limitações urbanísticas, previstas nas legislações municipais, impedem que pessoas pobres venham a residir em determinados espaços urbanos, restou comprovada. Baseado na hipótese, verificou-se inúmeras manifestações doutrinárias sobre a tendência discriminatória do direito urbanístico.

Ainda, o estudo da legislação nacional e estadual, que possibilita aos municípios criarem regras urbanísticas específicas para determinados espaços da cidade, o que, como o estudo de caso comprovou, possibilita a criação de redomas em espaços privilegiados, onde não será possível que pobres adquiriram imóveis legais naqueles locais. Uma discriminação legalizada, que se baseia na premissa de que todos podem adquirir um espaço na cidade, desde que tenham condições financeiras para tanto. Para determinados lugares se fará necessário ter mais condições, pois há um interesse em manter afastados grupos.

O estudo de caso, baseado na legislação do Município de Canoas, demonstra que a criação de limitações urbanísticas tornou uma das zonas mais seletiva que as demais. Não estamos a falar de regras de mercado, mas de exigências da lei. Ao exigir que somente uma zona da cidade deva ter imóveis com testada de catorze metros, a lei criou uma seleção e uma barreira (in)visível. O pobre não poderá





adquirir um “imóvel legal” nesta área. O Poder Público fica responsável por criar regras, obrigando o particular a adquirir uma grande quantidade de terra para viver naquela área, enquanto o capitalismo ficará responsável por determinar um dos metros quadrados mais caros da cidade. Esta é a aporofobia ganhando forma, através da legislação, que deveria proteger os cidadãos das desigualdades.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução Eliana Aguiar. 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien – 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01 de junho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979**. Dispõe sobre o Parcelamento do Solo Urbano e dá outras Providências. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6766.htm Acesso em 01 de junho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 julho 2001, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em 01 de junho de 2024.

CALDERIA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro – 3. ed. – São Paulo: Editora 34; Edusp, 2011.

CANOAS. **Lei nº 1.783, de 30 de novembro de 1977**. Dispõe sobre o Código Tributário Municipal e dá normas de direito tributário aplicáveis ao Município. Canoas, 1977. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/canoas/lei-ordinaria/1977/179/1783/leiordinaria-n-1783-1977-dispoe-sobre-o-codigo-tributario-municipal-e-da-normasde-direito-tributario-aplicaveis-ao-municipio?q=1783%2F1977> Acesso em 01 de junho de 2024.





CANOAS. **Lei nº 5.961, de 11 de dezembro de 2011.** Institui o Plano Diretor Urbano Ambiental de Canoas, dispõe sobre o desenvolvimento urbano no Município e dá outras providências. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wpcontent/uploads/2018/01/Lei_5961_15_PL_2215_pdu1.pdf Acesso em 01 de junho de 2024.

CARVALHO, Cláudio. **Fundamentos do direito à cidade.** João Pessoa: Editora Porta, 2023.

CARVALHO, Cláudio; RIBEIRO, Guilherme; RODRIGUES, Raoni. **Em busca da cidade: a luta pela moradia adequada como força motriz da reforma urbana.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2016.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia.** Tradução de Daniel Fabre – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

GONZATTO, Marcelo. Valorização de bairro de Canoas faz moradores colocarem casas à venda por mais de R\$ 1 milhão. **Gaúcha ZH.** 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/portoalegre/noticia/2017/09/valorizacao-de-bairro-de-canoas-faz-moradorescolocarem-casas-a-venda-por-mais-de-r-1-milhao-9891210.html> Acesso em 04 de junho de 2024.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito municipal brasileiro.** 19. ed. – São Paulo: Malheiros, 2021.

MOREIRA, Adilson José. **O que é discriminação?** Belo Horizonte : Letramento: Caso do Direito: Justificando, 2017.

PEDROTTI, Wagner Barbosa. **Os condomínios fechados e o direito à cidade.** 1. ed. – Belo Horizonte: Fórum, 2022.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico.** 20ª edição. Rio de Janeiro: Forense, 2009, p. 1380.

SILVA, José Afonso da. **Direito urbanístico brasileiro.** 6. ed. – São Paulo: Malheiros, 2010.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **ABC do desenvolvimento urbano.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.





JUSTIÇA RESTAURATIVA E PLURALISMO JURÍDICO

Agna Valim Cardoso¹

Daniela Guimarães Vilela²

Resumo

O artigo explora a busca pela efetividade do pluralismo jurídico no contexto do Estado democrático brasileiro, destacando a necessidade de repensar o Direito como uma construção coletiva. O positivismo jurídico é analisado, com a proposta de redimensionar seu papel na vida social, afastando-se da visão que o limita a um conjunto de normas rígidas. Em meio à crise de legitimidade do sistema estatal, a Justiça Restaurativa emerge como uma alternativa que envolve a sociedade de forma mais ativa e humanizada na resolução de conflitos, propondo uma redução das intervenções penais tradicionais. O estudo, baseado em uma metodologia de exploração bibliográfica, examina o pluralismo jurídico e a Justiça Restaurativa como um novo paradigma, que busca conciliar as demandas contemporâneas por justiça com a preservação das liberdades individuais. Ao propor a substituição da pena de reclusão por sanções menos severas, a Justiça Restaurativa é vista como uma abordagem reformadora do sistema penal, com potencial para minimizar os danos associados à intervenção estatal excessiva. A conclusão aponta para a necessidade de uma renovação do pensamento jurídico, adaptado às exigências da sociedade pós-moderna em formação, sugerindo que a justiça seja produzida de maneira mais inclusiva e eficiente.

Palavras-chave: pluralismo jurídico; pós-modernidade; renovação de mentalidade; justiça restaurativa; efetividade da justiça.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Kant, o mundo está em constante deterioração uma queixa tão antiga quanto a própria história (Kant, 1974, p. 365). Sob essa ótica, atualmente, o declínio jurídico é facilmente percebido ao observarmos a realidade social e jurídica.

Desse modo, o Estado não pode mais ser visto como a única fonte de Direito e a sociedade não deve ser impedida de recorrer a outras fontes jurídicas. Mas, para

¹ LaSalle, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9941-6067>. E-mail: agnacardoso.adv@gmail.com.

² LaSalle, Brasil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5451-8206>. E-mail: danielavilela.adv@gmail.com.





que isso aconteça, é necessário desafiar os valores que sustentam a justiça social, revertendo a tendência do Estado de simplesmente impor normas, criminalizar condutas e punir de maneira desproporcional. Em seguida, é fundamental superar a ideia de que apenas as instituições estatais constituem ordens jurídicas, reconhecendo o pluralismo jurídico fora do Estado como uma medida válida para resolver conflitos.

Atualmente, os modelos tradicionais de aplicação do Direito destacam-se aqueles que priorizam uma maior racionalidade. Nesse sentido, Almedina (1998, p. 113) observa que, na caracterização da modernidade, um dos traços mais marcantes e consensuais é a valorização da racionalidade, que ao buscar objetividade e generalização, reduz tudo a uma indiferença de papéis em um universo de funções sem sentido.

Um dos grandes desafios da crise da modernidade e da construção da pós-modernidade está na dimensão institucional da sociedade. A crise do Estado atinge uma ressonância quase universal, afetando as organizações sociais em sua base.

As exigências ético-políticas atuais impõem a necessidade de buscar novos padrões normativos que possam melhor responder às demandas específicas decorrentes da produção e concentração do capital globalizado, das profundas contradições sociais, das crises institucionais recorrentes e das ineficazes modalidades tradicionais de controle e aplicação da justiça.

A importância do tema em questão se dá pela necessidade, cada vez mais premente, de questionar, repensar e reconhecer as diversas manifestações normativas não-estatais e informais, que refletem um fenômeno mais amplo: o pluralismo jurídico.

O Estado é tradicionalmente visto como o único responsável pela criação e aplicação do Direito. Porém, ao analisar a falência do sistema atual, torna-se evidente que o modelo de monismo jurídico estatal não atende mais às necessidades da sociedade contemporânea. Surgem, assim, novas formas alternativas de resolução de conflitos que ganham importância no cenário jurídico.





A ideia do centralismo jurídico não promove a verdadeira justiça, nem é capaz de resolver os conflitos de maneira satisfatória para todos os envolvidos. Durante muito tempo essa visão se manteve rígida, mas hoje reconhece-se a validade de novos espaços normativos e práticas jurídicas que se baseiam em ações participativas e na interação entre conflitos e consensos, fundamentadas nas necessidades existenciais, materiais e culturais.

Como novo paradigma, surge a Justiça Restaurativa oferecendo uma resposta ao crime que se inspira nos valores transmodernos de convergência, humanização e “alteridade” (Tiveron, 2014, p. 31). Ela entende o crime como um conflito humano e propõe um modelo penal mais focado na reparação e integração.

A Justiça Restaurativa aborda o crime de forma tridimensional: reparando os danos patrimoniais e emocionais das vítimas, responsabilizando e reintegrando o ofensor, e envolvendo a comunidade no processo (Andrade, 1998, p. 113). Esse paradigma emergente é uma evidência clara de que a sociedade reconhece o pluralismo jurídico como uma resposta à complexidade da condição humana.

O pluralismo jurídico surge da inadequação da concepção unitária e centralizadora do direito em face da nova realidade complexa dos conflitos humanos. Se fundamenta na existência de múltiplas realidades sociais, valorizando diferentes formas de ação prática e reconhecendo a diversidade de áreas sociais que compõem o mundo jurídico em que vivemos.

Desse modo, repensar o pluralismo jurídico é, na verdade, uma tentativa de encontrar novos referenciais epistemológicos que atendam às demandas da modernidade, considerando as profundas transformações sociais e econômicas pelas quais a sociedade está passando. É essencial que se promovam meios alternativos de resolução de conflitos, permitindo que a Justiça Restaurativa floresça e possibilite a concretização de um novo paradigma penal através do pluralismo jurídico.

Esse monismo jurídico tem se mostrado uma instância inerte, lenta e excessivamente burocrática, comprometida com os “donos do poder” e prejudicada pela escassez de recursos materiais e humanos, o que evidencia a falência da





ordem jurídica estatal. Essa crise tem gerado debates entre os operadores do direito, levando ao surgimento de uma postura crítica em relação à realidade atual. Embora o Direito continue a ser visto como uma hierarquia de normas, ele tem se revelado cada vez mais frágil ao longo do tempo.

Assim, no esforço de afastar antigas práticas punitivas, a Justiça Restaurativa se mostra uma solução viável no contexto social atual. Há uma crescente aceitação de procedimentos alternativos com baixo nível de institucionalização dentro do sistema legal vigente.

2 PLURALISMO JURÍDICO

O pluralismo jurídico se manifesta em uma complexa diversidade de interpretações, permitindo abordagens que reconhecem a existência de múltiplas realidades, formas variadas de ação e uma diversidade de campos sociais, cada um com suas próprias características. Surge como uma contestação à visão exclusiva do Estado como única fonte de Direito e constrói a ideia de que múltiplas ordens jurídicas podem coexistir no mesmo espaço-tempo, negando, assim, a pretensão do Estado de ser "onipotente".

Embora carregue uma pretensão de cientificidade, o pluralismo jurídico possui uma clara carga ideológica: a oposição ao estatismo, à centralização do poder e ao crescimento das funções do Estado (Neves, 2016, p. 56).

Para que se possa entender o pluralismo jurídico é necessária uma análise das suas diferentes origens e características, que envolvem uma série de fenômenos autônomos e elementos heterogêneos. Embora a diversidade de modelos e autores torne difícil estabelecer uma uniformidade de princípios essenciais, o pluralismo jurídico converge em torno de um núcleo central: a negação de que o Estado seja o único centro do poder político e a única fonte de produção do Direito. Trata-se de uma perspectiva descentralizadora e antidogmática que defende a primazia de fundamentos ético político-sociológicos sobre critérios técnico-formais positivistas (Wolkmer, 2001, p.15).





O conceito de pluralismo jurídico ganhou destaque na sociedade jurídica, gerando diversas definições ao redor do mundo, ainda que muitas vezes sem conclusões definitivas. O cenário atual foi moldado por grandes codificações dentro de uma ideologia positivista, que exclui considerações metafísico-racionalistas do Direito, focando em categorias empíricas na funcionalidade das estruturas legais vigentes.

Sob uma perspectiva sociológica, o pluralismo jurídico entende o Direito de maneira ampla, não se limitando ao aparato legal estatal. Predomina a visão do Direito como um conjunto de regras com sanções, presentes em diversas esferas sociais (Sabadeli, 2000, p. 119).

Na perspectiva filosófica, o pluralismo reconhece que a vida humana é composta por seres, objetos, valores, verdades, interesses e aspirações, marcados pela diversidade, fragmentação, circunstancialidade, temporalidade, fluidez e conflito (Wolkmer, 2011, p. 172). Essa nova corrente do Direito implica uma interação entre filosofia, cultura, sociologia e política, evidenciando que o Direito não pode ser entendido sem essa interação.

Sociologicamente, o pluralismo se desenvolve à medida que a sociedade exige uma diversificação dos papéis sociais, devido ao surgimento de divisões de classes e associações profissionais que defendem os interesses dessas classes, especialmente após as revoluções industriais na Europa (Wolkmer, 2011, p. 174).

Já no campo político, o pluralismo busca romper a longa conexão entre o Estado, em suas diversas formas, e o monopólio do poder. Ele reconhece a existência de um corpo societal complexo, composto por partidos, movimentos políticos, organizações sociais e formações autônomas de poder, que frequentemente defendem interesses e ideologias divergentes, gerando conflitos na defesa de seus princípios (Arruda, 2016).

Max Weber descreve a dominação pelo poder autoritário como "um estado de coisas em que a vontade manifesta ('mandato') do 'dominador' influencia os atos dos 'dominados', de tal forma que esses atos ocorrem como se os dominados tivessem adotado por si mesmos o conteúdo do mando ('obediência')" (Weber, 1996, p. 702).





Nesse contexto, a monismo jurídico se apresenta como uma forma de dominação, onde quem ordena é o senhor e quem obedece são os súditos, refletindo um modelo de dominação tradicional, baseado na crença na santidade das ordens e poderes senhoriais.

Entretanto, uma dominação pode ocorrer de forma democrática, onde se pressupõe que todos têm a capacidade de exercer o comando, e o poder de mando é minimizado, sendo o líder visto como um servidor dos dominados. Segundo Weber, uma postura democrática envolve limites locais, participação ampla, pouca diferenciação social, tarefas simples e estáveis, e uma instrução suficiente para determinar meios e fins adequados.

A teoria descritiva do pluralismo jurídico traz que, dentro de qualquer campo, leis de várias origens podem operar simultaneamente. Desse modo, o pluralismo se refere a uma heterogeneidade normativa, reconhecendo que a ação social sempre ocorre em contextos de campos sociais semiautônomos sobrepostos, que são dinâmicos e interativos (Griffith, 2011, p. 38).

3 O POSITIVISMO JURÍDICO E A CRISE DO CENTRALISMO JURÍDICO

Em uma democracia, com a políticas descentralizadas e participativas, os processos de racionalidade visam reconhecer e responder a necessidade de contrapor-se ao centralismo típico do positivismo jurídico, permitindo uma dinâmica interativa e flexível.

Segundo Wolkmer, a crise epistemológica provocada pela Dogmática Jurídica, como paradigma científico dominante, reside no fato de que suas normas vigentes não apenas falham em resolver os problemas, mas também "não conseguem mais fornecer orientações, diretrizes e normas capazes de nortear" a convivência social (Wolkmer, 2001, p. 75).

Isso evidencia a necessidade de um modelo de conduta social que se distingue do estatal, uma vez que o ordenamento jurídico do Estado não tem mais condições de cumprir seu papel na solução dos conflitos jurídico-sociais, levando ao





surgimento de modelos paralelos. Pesquisas antropológicas e etnológicas mostram "a existência, na mesma sociedade, de uma pluralidade de direitos que convivem e interagem de diferentes formas, possibilitando mecanismos de resolução jurídica informal de conflitos que operam à margem do direito estatal e dos tribunais oficiais" (Santos, 1988, p. 39).

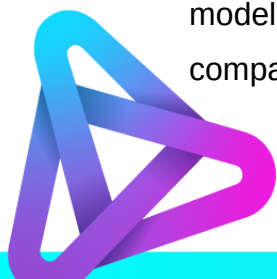
O emprego de normas informais nos casos jurídicos concretos, provenientes de diferentes matrizes, inevitavelmente colide com a aplicação rígida da lei pelo magistrado, não atendendo o grito popular. Envolvida pelo dogmatismo e pela resistência a práticas plurais de normatizações alternativas, a visão monista começa a se esgotar dentro do Estado contemporâneo, pois não consegue abarcar os novos conflitos sociais que surgem fora da rigidez da estabilidade, unicidade, positividade e racionalidade (Wolkmer, 2001, p. 75).

Dessa forma, o fenômeno do pluralismo jurídico está presente em diversas realidades, e não se pode mais admitir a ingerência totalitária do Estado, que muitas vezes desconsidera os interesses das minorias, desrespeitando a diversidade que emerge da evolução social.

Isso é perceptível ao observar as sociedades periféricas, como as latino-americanas, caracterizadas por instituições frágeis, exclusão histórica de seu povo e secular intervencionismo estatal, torna-se imperativa a adoção de um pluralismo inovador.

Aqui, o pluralismo jurídico está apensado nas contradições materiais e nos conflitos sociais e, ao mesmo tempo, é determinante para o avanço de práticas cotidianas insurgentes e da "autoregulação" do próprio poder societário.

Assim, o novo pluralismo jurídico, de caráter participativo, nasce uma redefinição da racionalidade e de uma nova ética, emergindo do refluxo político e jurídico de novos sujeitos coletivos, de novas necessidades históricas e da reordenação da sociedade civil – uma descentralização normativa que vai do centro à periferia, do Estado à Sociedade, da lei aos acordos, arranjos e negociações. Esse modelo favorece uma dinâmica interativa e flexível em um espaço público aberto, compartilhado e democrático (Wolkmer, 2001, p. 170-171).





Como fenômeno da sociedade de massa, o pluralismo jurídico pode ser entendido como uma forma plural de normatividade, surgindo justamente do desajuste institucional e da saturação de um modelo falido de representação política.

Dessa forma, ao discutir o pluralismo jurídico, é crucial analisá-lo sob uma perspectiva sociológica, pois é através desse enfoque que se observa sua difusão em várias partes do mundo. A exemplo disso, o Direito Alternativo sendo visto como uma nova forma de levar justiça social às pessoas, uma justiça que não se prende à norma jurídica positiva vigente.

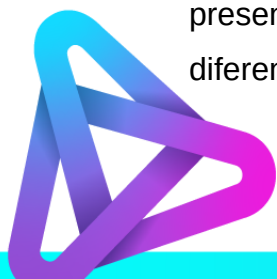
O direito é compreendido como um fenômeno ideológico, e, segundo Prof. Wolkmer, a neutralidade normativa de uma Ciência pura não resiste à sua ideologização. Para ele “a Ciência do Direito não consegue superar sua própria contradição, pois, enquanto ‘Ciência’ dogmática, torna-se também ideologia da ocultação. Esse caráter ideológico da Ciência Jurídica se vincula à concepção ilusória de mundo que emerge das relações concretas e antagônicas do social” (Wolkmer, 2001, p. 151).

Observe-se que o Estado não é a única fonte de direito vigente. Desse modo, não detém mais o monopólio na criação das normas jurídicas que regem a vida em sociedade. Pois, o pluralismo jurídico se torna um ponto de debate, especialmente diante das profundas mudanças globais, das novas tecnologias, do desenvolvimento da economia de mercado em escala mundial e do desejo urgente de resolver problemas que afetam a humanidade. A crise da lei como principal fonte do Direito é evidente, clamando por uma completa reformulação da própria estrutura jurídica.

Nesse contexto, a globalização exige um repensar das próprias fontes jurídicas que, ao longo do tempo, já foram transformadas, ainda que nem sempre isso seja reconhecido.

A questão que surge é como essa transmutação pode ser legitimada.

Assim, a tarefa essencial dos penalistas no início desta nova era social é lidar com as novas fontes do Direito, ajustando as formulações jurídicas às exigências do presente, em sintonia com a superestrutura jurídica, estabelecendo relações em diferentes níveis.





Pois, a dinâmica social e cultural sempre gerou normas ou procedimentos para a regulamentação social, independentemente das leis ou normas estatais. Portanto, a ideia de justiça penal não se fundamenta mais em uma concepção monista de unidade e exclusividade de criação de Direito pelo Estado, mas sim na ampliação e concretização de um espaço comunitário, onde há um pleno desenvolvimento jurídico, com ampla participação da comunidade, que goza de certa autonomia em relação à juridicidade.

Em tempos de crise e insegurança na modernidade, repensar novos parâmetros metodológicos é contribuir para a evolução da sociedade jurídica e legitimar práticas sociais que priorizam a dignidade humana como o “novo pluralismo jurídico”, com características participativas, que rompe com o modelo formal, justificando-se na necessidade de atender aos reais interesses e demandas sociais. Ele redefine a racionalidade dos novos sujeitos coletivos e reorganiza a sociedade civil a partir de uma descentralização normativa.

Diante disso, o paradigma atual falha em sua proposta, pois ainda há resistência em reconhecer que a lei não é a única fonte produtora do Direito. Não há aceitação de que, diante das transformações sociais, culturais e políticas, é necessário abrir espaço para um novo paradigma.

A decadência do monismo jurídico é marcada pela crise de legitimidade, produção e aplicação da justiça, o que tem impulsionado, ainda que de forma heterogênea e não sistemática, um movimento amplo de “teoria crítica do direito”.

Apesar do positivismo jurídico negar a possibilidade de coexistência de outras formas paralelas de produção de direito o pluralismo jurídico é uma realidade inegável, e mesmo sendo disfarçado de todas as maneiras pelo Estado, emerge como um marco jurídico atual, que certamente trará melhorias para todos os membros da sociedade, principalmente por promover maiores condições de dignidade humana e democracia social.





4 JUSTIÇA RESTAURATIVA

Nos últimos anos, houve um crescimento significativo da insatisfação com a forma como o sistema de justiça criminal tradicional tem lidado com conflitos. A violação constante dos direitos e garantias individuais dos acusados, o comportamento inquisitorial dos juízes, e a crença generalizada de que a impunidade pode ser combatida unicamente através da imposição de sanções penais são apenas alguns dos fatores que evidenciam a necessidade urgente de práticas mais racionais na resolução de conflitos criminais.

A Justiça Restaurativa surge como uma resposta oferecendo uma abordagem diferenciada que, em vez de suprimir ou evitar o conflito, busca tratá-lo diretamente.

Diante das mudanças na mentalidade jurídica reconhece-se que o Poder Judiciário e a Justiça convencional não devem ser os únicos meios para a resolução de conflitos. Nesse âmbito, a própria noção de justiça é redefinida, alinhando-se com um ideal reparador e integrador, que visa à criação de um espaço de convergência, solidariedade e compaixão.

O paradigma punitivo estatal manifesta suas falhas no campo prático, político e jurídico.

E essa aplicação excessiva de sanções penais tornou-se comum, revelando o uso político e incoerente dessas penalidades, colocando em dúvida a legitimidade do sistema. A Justiça Restaurativa, por sua vez, propõe uma redistribuição de poder, onde os próprios envolvidos no conflito decidem, por meio do diálogo, o desfecho, sem a interferência direta de um juiz. Esse modelo promove uma forma de democracia participativa dentro do Judiciário, focada na transformação, reparação e prevenção, e que respeita as diferenças e garante igualdade de oportunidades, com base na dignidade humana. Ela busca atender às múltiplas demandas de justiça, tratando a cidadania de forma inclusiva, reconhecendo tanto a vítima quanto o ofensor como agentes decisórios, e preocupando-se com a reintegração social do ofensor e a igualdade de direitos e oportunidades. Essa flexibilidade permite uma maior democratização nas decisões finais, já que a Justiça Restaurativa envolve





todos os afetados na construção de uma solução para o crime, em condições de igualdade e comunicação.

Ocorre que a introdução de novas formas de negociação, como a mediação e arbitragem, ainda enfrenta resistências dentro de um modelo positivista, marcado por barreiras culturais, jurídicas e econômicas. Superar essas barreiras significa reconhecer que o Estado não é a única fonte de produção de direito, validando a urgência destacada por Antônio Carlos Wolkmer, que define o pluralismo jurídico como a coexistência de diversas práticas jurídicas em um mesmo espaço socio-político, interagindo através de conflitos ou consensos.

A criação de tipos penais para responder a demandas sociais ideologicamente influenciadas, disfarçam interesses como a proteção da vida saudável ou o medo das drogas. Uma política criminal racional deve transformar a irracionalidade social em racionalidade, o que implica a incorporação de novos valores e princípios restaurativos, que eventualmente necessitam ser integrados à legislação.

O sistema judicial tradicional foi desenhado para impressionar o ofensor com o poder do Estado. Diferenças educacionais e de status social, aliadas à centralização do poder nas mãos de promotores e juízes, muitas vezes impedem que esses agentes-chave tenham empatia com os menos favorecidos. O paradigma da Justiça Restaurativa, ainda em construção, está sendo integrado em projetos ousados de modernização da justiça, legitimando a participação dos envolvidos nas decisões que os afetam. Essa participação fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva, promovendo a compreensão e o cumprimento das decisões.

Ao devolver aos protagonistas a administração dos conflitos a Justiça Restaurativa permite uma gestão participativa e emancipada, que se alinha ao ideal democrático clássico expresso por Abraham Lincoln: "A democracia é o governo do povo, pelo povo e para o povo". Ela também remete ao ideal rousseauísta de um povo soberano capaz de expressar a vontade coletiva.

Com o avanço do processo de democratização e a emancipação da sociedade civil, aumentaram as demandas dirigidas ao Estado, gerando descontentamento





pela falta de atendimento ou por sua insuficiência. A democracia direta, assim, oferece vantagens claras.

Nesse contexto, Habermas defende que a participação cidadã tem um valor intrínseco, não apenas pelos possíveis resultados práticos, mas também pelo fortalecimento da legitimidade democrática do direito através do discurso e da interação pública.

O princípio do discurso tem inicialmente o sentido cognitivo de filtrar contribuições e temas, argumentos e informações, de tal modo que os resultados obtidos por este caminho têm a seu favor a suposição da aceitabilidade racional: o procedimento democrático deve fundamentar a legitimidade do direito. Entretanto, o caráter discursivo da formação da opinião e da vontade na esfera pública política e nas corporações parlamentares implica, outrossim, o sentido prático de produzir relações de entendimento, as quais são “isentas de violência”, no sentido de H. Arendt, desencadeando a força produtiva da liberdade comunicativa. O poder comunicativo de convicções comuns só pode surgir de estruturas da intersubjetividade intacta. E esse cruzamento entre normatização discursiva do direito e formação comunicativa do poder é possível, em última instância, porque no agir comunicativo os argumentos também formam motivos (Habermas, 2002a, p. 191).

Em um sistema democrático, a participação e a deliberação popular são essenciais, e quanto maior a capacidade deliberativa e decisória, mais democrático se torna o processo. Nesse sentido, a Justiça Restaurativa se destaca como um modelo altamente democrático.

No Estado Democrático de Direito, onde os seres humanos são reconhecidos como racionais e autônomos, o rigor da lei penal deve ser secundário à compreensão de que a força e a tortura são expressões de vergonha e desonra. Assim, o novo paradigma criminal em desenvolvimento, orientado por princípios que devem guiar todos os órgãos da justiça criminal (como policiamento, sanções e prisões restauradoras), não se limita à criação de programas restaurativos ou à





adoção de medidas alternativas às sanções penais. Tampouco se resume a uma política criminal ou a uma resposta estatal para controle e prevenção do crime.

É evidente que a Justiça Restaurativa pode apoiar a justiça criminal, oferecendo respostas ao crime que vão além do direito penal, incorporando outros meios de controle. Ela busca desenvolver programas de intervenção que atendam melhor às necessidades locais e das partes envolvidas, equilibrando exigências de prevenção com a responsabilização do ofensor, sempre com o objetivo de promover a reparação e a participação da comunidade.

Em diversos países, mecanismos de Justiça Restaurativa já estão sendo implementados com sucesso. Na Espanha, mais de quarenta tribunais utilizam essa abordagem. No Canadá, o Código Penal e a "Youth Criminal Justice Act" foram modificados para incluir princípios restaurativos. Na Nova Zelândia, o "Sentencing Act" exige que os juízes considerem processos restaurativos como atenuantes da pena. Na Alemanha e em Portugal, a remessa de processos para acordos restaurativos é de responsabilidade do Ministério Público, sendo que, em Portugal, o mediador é escolhido entre profissionais cadastrados no Ministério da Justiça.

No México, uma reforma constitucional permitiu a mediação penal no sistema de justiça criminal, estabelecendo que as leis devem prever meios alternativos de resolução de disputas, inclusive em matéria penal, e que o Ministério Público pode considerar critérios de oportunidade para o exercício da ação penal.

Na Argentina, a mediação penal é conduzida pelo próprio Ministério Público, que tem a responsabilidade de pacificar conflitos e buscar a reconciliação entre as partes, sempre respeitando as garantias constitucionais e minimizando os prejuízos do processo penal.

No Brasil, embora ainda não haja uma legislação específica, a Política Pública Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário está delineada na Resolução CNJ nº 225/2016 e tem por objetivo a consolidação da identidade e da qualidade da Justiça Restaurativa definidas na normativa, a fim de que não seja desvirtuada ou banalizada.





O CNJ, por meio da Portaria CNJ nº 91, de 17/8/2016, instituiu o Comitê da Justiça Restaurativa, com objetivo de desenvolver a prática como diretriz estratégica da gestão da Presidência do CNJ para o biênio 2015-2016. Mais tarde, o ministro Dias Toffoli deu início aos trabalhos do Comitê Gestor da Justiça Restaurativa do CNJ ao editar a Portaria nº 137, de 31/10/2018, que fez modificações estruturais no normativo que instituiu o Comitê Gestor (Portaria nº 91/2016). Posteriormente, foi editada a Portaria nº 42, de 2/3/2020, atualizando a composição do Comitê.

Por intermédio do Comitê Gestor, o CNJ realizou em 2019 dois seminários sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa, incrementando o intercâmbio de experiências e ideias entre os Comitês Regionais de todo o Brasil e fomentando a melhoria na quantidade e qualidade dos dados que compõem a Política Nacional.

Em dezembro de 2019, o CNJ edita a Resolução nº 300, que altera a Política Nacional, dando prazos para que os Tribunais de Justiça e os Tribunais Regionais Federais organizem a implantação da Justiça Restaurativa. Além disso, cria o Fórum Nacional de Justiça Restaurativa, composto pelos membros do Comitê Gestor do CNJ e dos coordenadores dos órgãos centrais de macrogestão e coordenação nos tribunais. Ele terá, no mínimo, um encontro anual para discutir temas pertinentes à Justiça Restaurativa e sugerir ações ao Comitê Gestor do CNJ.

Em 13/12/2023 o Comitê Gestor revisou o conteúdo do Plano Pedagógico Mínimo Orientador.

Dessa forma, pode se observar que a prática vem ganhando espaço em áreas onde a justiça consensual é permitida, como nos juizados especiais criminais, ou em casos que não são tecnicamente considerados crimes, como atos infracionais praticados por adolescentes.

Isso porque o atual paradigma punitivo está esgotado, tanto em sua eficácia prática quanto em sua legitimidade moral e política. Esse modelo, fundamentado em pressupostos tradicionais contestáveis, mostra-se cada vez mais debilitado e o discurso abolicionista tem ganhado força, questionando o verdadeiro significado das punições e das instituições, com o objetivo de construir novas formas de liberdade e justiça.





De acordo com Calmon de Passos, o direito é sempre um discurso de poder. A compreensão das razões que levam ao conflito é essencial para entender o jurídico, sendo essas razões frequentemente ligadas aos desejos humanos e à incapacidade de satisfazê-los plenamente, o que esbarra em limitações econômicas (Passos, 2000, p. 4).

Nesse contexto, entre o minimalismo e o abolicionismo do Direito Penal, a Justiça Restaurativa pode ser vista como uma doutrina minimalista, reformadora do sistema penal, ao preconizar a redução da intervenção penal ou, em sua forma mais ousada, a abolição da pena de reclusão em favor de sanções menos severas.

A Justiça Restaurativa oferece alternativas à crise de legitimidade do poder punitivo estatal, surgindo como uma resposta jurídico-penal autônoma que legitima o direito ao trazer novos mecanismos participativos e descentralizados, alinhados com uma sociedade democrática.

A Justiça Restaurativa facilitaria o controle e a efetivação das decisões por meio de uma técnica alternativa de resolução de conflitos. Pois, a crise de legitimidade do sistema estatal, desencadeada por acusações de ineficácia no combate à criminalidade e pela percepção de que o sistema penal gerou delinquência secundária e abriu espaço para a busca de alternativas, muitas vezes inspiradas em práticas anteriores ao Estado punitivo.

No entanto, é crucial que a Justiça Restaurativa seja oferecida como uma opção voluntária, sem coerção. A justiça negociada apela à participação e ao consenso, conferindo um papel ativo à vítima e ao autor do delito, contribuindo para o restabelecimento da paz com dignidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas restaurativas exigem uma sensibilização e capacitação específica para lidar com conflitos, demandando uma mudança de perspectiva que marca o início de uma legitimação dessas práticas. Os profissionais do Direito passam a operar em um contexto de "pluralismo jurídico misto," onde, apesar do





reconhecimento dessas práticas, o Estado não abandonou de fato suas bases monistas, que sustentam um poder centralizado e único, legitimado pelo interesse geral, em contradição com os princípios pluralistas.

Essa transformação requer uma nova abordagem, alinhada com o senso comum jurídico, onde as decisões são compartilhadas com a vítima, e o infrator, suas famílias, e a comunidade ganham poder diante do ocorrido. A perspectiva restaurativa valoriza o aspecto humano do conflito, reconhecendo que o dano é causado e sofrido por pessoas, e busca promover a cura interior dos envolvidos e a capacidade de perdoar. No campo penal, isso abre espaço para o consenso, levando à reflexão sobre até que ponto o Estado e as instâncias de controle social necessitam da punição, camuflando essas necessidades com o pretexto de atender às demandas sociais para manter a estrutura de poder. A necessidade de punição por parte da vítima não é tão intensa quanto se presume, variando de acordo com a gravidade do delito (Santana, 2010, p. 97).

Embora o fortalecimento do controle social informal em detrimento do formal tenha suas vantagens, o pluralismo jurídico, sob a ótica da Justiça Restaurativa, deve ser abordado com cautela, pois trata-se de uma inovação ainda vinculada ao sistema de justiça criminal. Esses sistemas coexistem durante este período de transição paradigmática, sem que haja uma ruptura total com o modelo anterior.

Nesse contexto de transição jurídica, a existência de múltiplas fontes do Direito é uma realidade inegável, já que a pós-modernidade em desenvolvimento transcende as fronteiras formalistas que limitam a influência estatal. Os programas restaurativos são evidência disso, e não reconhecer essa realidade seria um passo atrás.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Carlos Vieira. **Os Direitos Fundamentais: Na Constituição Portuguesa**. Almedina, 1998.





AGUIAR, Mônica; FRAGA, Ivana de Oliveira. **O arquétipo da alteridade como paradigma necessário ao afastamento da alienação parental.** Direito de família CONPEDI/UFPB; Coordenadores: Carolina Valença Ferraz, José Sebastião de Oliveira, Luciana Costa Poli. Florianópolis: CONPEDI, p. 241-247, 2014.

ARRUDA, Ney Alves. **Sociedade da informação e políticas regionalizadas:** exemplares programas de um pluralismo jurídico europeu para a América Latina. Disponível em: < <https://catalogo.biblioteca.ibict.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=30265>>. Acesso em: 16 de agosto de 2024.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e razão: teoria do garantismo penal.** 3. ed. São Paulo, Ed. RT, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do Outro:** estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

KANT, Immanuel. **A religião dentro dos limites da simples razão.** Os Pensadores. vol. XXV. São Paulo: Abril, 1974.

PASSOS, J.J. CALMON. **Direito, poder, justiça e processo.** Rio de Janeiro: Forense, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução à Sociologia da Administração da Justiça.** Direito e Justiça: a função social do Judiciário. São Paulo: Ática, 1988.

TIVERON, Raquel. **Justiça Restaurativa e Emergência da Cidadania na Dicção do Direito A Construção de um Novo Paradigma de Justiça Criminal.** Thesaurus Jurídica, 2014.

SANTANA, Selma de Pereira. **Justiça Restaurativa:** A reparação como consequência jurídico-penal autônoma do delito. Lumen Juris Editora. tiveronRio de Janeiro, 2010.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico:** Fundamentos de urna nova cultura no Direito. 3. ed., ver. e atual. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2001.

WEBER, Max. **Sociología de la dominación** (trad. José Medina Echavarría e outros). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica, 1996a.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e a justiça. JUSTIÇA RESTAURATIVA. Palas Athena. 2018



FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU
EDUCAÇÃO



SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS): O QUE APONTAM AS RECENTES PESQUISAS

Maria de Nazaré da Silva Moura¹

Moana Meinhardt²

Resumo

Este estudo de abordagem qualitativa, intitulado “Docência na educação infantil e a formação continuada de professores: o que apontam as recentes pesquisas”, teve como objetivo identificar o que apontam as recentes pesquisas acerca dos processos de formação continuada de professores(as) para a Educação Infantil. Trata-se de uma revisão sistemática de conteúdo, desenvolvida por meio da busca de dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD e também no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendidas no período de 2019 a 2022, da busca nas duas plataformas, resultaram 20 pesquisas, sendo 14 na BDTD e 6 no banco da CAPES. Após a análise dos estudos foram selecionadas 08 dissertações que tratavam especificamente do tema. Identificou-se com a análise aprofundada das pesquisas que as formações continuadas de professores(as) para a Educação Infantil são consideradas frágeis, ora secundarizadas, sendo evidenciadas a falta da abordagem de temas como gênero e sexualidade. Algumas pesquisas, demonstraram que as formações apresentam caráter academicista constituídas por conteúdos técnicos e teóricos e as matrizes do conhecimento não são expressas de maneira clara o que dificulta a compreensão das finalidades da formação de professores. Observou-se, ainda, que cada Estado ou Município faz seus encontros formativos abordando os assuntos que julgam necessários para a formação continuada dos profissionais da educação desta etapa de ensino, sem que estes professores sejam consultados sobre quais seriam suas necessidades de aprendizagem.

Palavras-chave: docência; reflexão; formação continuada de professores(as); educação infantil.

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Universidade La Salle – Manaus, Brasil. E-mail: maria.202312422@unilasalle.edu.br.

² Orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação. Doutora em Educação. E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma reflexão acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, a qual considera-se um importante suporte para o professor, que é um dos atores fundamentais do processo educativo. Nesta visão, o desenvolvimento profissional do professor é necessário para a melhoria contínua na qualidade do ensino.

Neste sentido, as competências desenvolvidas pelos professores por meio das formações continuadas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral de ambas os atores do processo educativo: docente e discente. Diante disso, a pesquisa de abordagem qualitativa, optou pelo objetivo geral: identificar o que apontam as recentes pesquisas acerca dos processos de formação continuada de professores(as) para a Educação Infantil. Quanto aos objetivos específicos:

- a) Analisar dissertações que abordam como tema a formação continuada de professores(as) para a Educação Infantil, defendidas no período de 2019 a 2022.
- b) Descrever os resultados encontrados pelas recentes pesquisas acerca dos processos de formação continuada de professores(as) para a Educação Infantil.
- c) Compreender por meio da análise das pesquisas, a forma como ocorre a formação continuada dos professores da Educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Atualmente, contamos com um aparato legal que fundamenta a Educação Infantil, constituído, de um lado, pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), os quais trazem novos desafios e demandas para a escola e aos professores.

Por outro lado, estão os dispositivos legais que tratam da formação dos professores, dos quais destaca-se: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), Resolução





CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) e, recentemente, a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024).

Todos estes documentos confirmam a necessidade de formação continuada para professores, bem como a necessidade de professores preparados para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Isso posto, o estudo está organizado da seguinte maneira. Após esta introdução o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, aonde descreve sobre formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil. A seguir o segundo capítulo contempla a metodologia. O terceiro capítulo discorre os resultados e discussões. E por fim chega-se às considerações finais do trabalho, aonde faz-se um breve comentário analisando os achados da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo inicia-se expondo as diferenças entre a formação inicial e a formação continuada de professores, e dá-se continuidade às reflexões dissertando sobre os dispositivos legais que amparam a formação docente e também se demonstra a visão de alguns autores sobre o referido tema.

2.1 A formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil

A formação inicial é compreendida como aquela adquirida pelo futuro professor em uma instituição universitária, por meio de um curso de licenciatura, pois considera-se que ao final deste curso o mesmo está apto ou seja formado para docência, conforme previsto pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, Brasil, 2019).





Quanto à Formação continuada é aquela que trata do aperfeiçoamento do professor em exercício, é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que será obtido por meio de formações continuadas em instituições públicas ou privadas. E está determinada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, Brasil, 2020).

Assim sendo, por exigência da evolução do processo educacional e visando cumprir o que determinam os dispositivos legais, se faz necessário que os professores da Educação Infantil estejam preparados para enfrentar os diversos desafios cotidianos, e desempenhar múltiplas tarefas simultaneamente em contextos práticos pedagógicos, ou seja garantir formação para docentes dessa etapa da Educação Básica. Nesta visão Oliveira disserta:

É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 6 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente. (Oliveira, 2002, p. 23)

Nesta visão, observa-se que embora a formação inicial e continuada gratuita seja um direito garantido ao docente por força da lei, muitas vezes, este, busca capacitar-se por meio de recursos financeiros próprios em instituições privadas, pois nem sempre encontra facilidade em estudar em instituições públicas. Deste modo, visando cumprir o que determina a legislação e em respeito aos direitos da criança, observa-se a necessidade de qualificar o profissional docente, pois inicialmente, a LDB, em 1996, estabeleceu, para a docência na Educação Infantil, ou seja, para formação inicial, a seguinte formação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em





universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996).

Após, com o propósito de qualificar o profissional docente, este artigo da LDB foi alterado pela lei nº 13.415/ 2017, que passou a vigorar a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 2017).

Posteriormente, o Ministério da Educação deu alguns passos importantes, visando nortear a formação de professores no Brasil, aprovando a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, ano), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Quanto às determinações sobre a Formação continuada para professores, a referida resolução enfatizava rapidamente no seu Art. 14.

Nestas Diretrizes, “[...] § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras”. (Brasil, 2002).

Em seguida, define-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que fixou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Dessa forma, a referida resolução continua a explicitar para quem se destina a formação inicial e continuada nos termos seguintes:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para





funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área[...]. (Brasil, 2015).

Estes termos da legislação, induzem a uma reflexão acerca da necessidade de uma formação de qualidade para professores, tanto inicial quanto continuada, que venha auxiliar no atendimento das demandas cotidianas dentro das escolas e possibilitem a estes educadores competências para melhorar suas práticas pedagógicas para que se possa garantir a oferta de uma educação infantil de qualidade e os direitos fundamentais das crianças. Assim sendo, Medina se pronuncia:

A formação é uma atividade de aperfeiçoamento integral dos professores, que se reproduz em uma reflexão profunda sobre a prática, se desenvolve no diálogo permanente com os colegas e se fortalece na comparação e melhoria contínua da de ensino, inovando o currículo de forma mais relevante para os estudantes e para a comunidade educativa em seu conjunto. (Medina, 1995, p. 147).

Assim, levando em conta a recente integração da Educação Infantil como primeira Etapa da Básica e mais recente ainda a sua obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade, o que requer investimentos na formação tanto inicial, quanto continuada dos professores, frente à expansão da oferta e do reconhecimento da necessidade de um trabalho que torne o cuidar e educar indissociáveis na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta:

Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (Brasil, 2001, p. 24). Este documento é norteador da Educação Infantil e defende a formação continuada para professores, assim descrevendo: “a instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc”. (Brasil, 2001, p. 67).





Neste seguimento, fixa-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação- Brasil, 2019).

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, [...] tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019).

Logo em seguida aprova-se a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, Brasil, 2020). E assim determina no Art. 4º,

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, [...] visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (Brasil, 2020).

Recentemente foram instituídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) por meio da Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). E assim orienta no Art. 3º que, para os fins desta Resolução, considera-se:

III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, [...] devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos; (Brasil, 2024).





Diante do exposto, é observável que a legislação vigente tem cada mais se atualizado, defendendo a necessidade de formação, seja inicial ou continuada para professores, visando oportunizar melhorias no processo educacional dos sujeitos em desenvolvimento, para que este atenda aos objetivos e ocorra da melhor forma possível. Na prática, no entanto, algumas dessas formações ainda ocorrem na forma de treinamento, sobre o que Libâneo (2011, p.83) adverte:

A formação continuada, geralmente na forma de “treinamento”, vêm sendo bastante contestada como mostram alguns trabalhos. Além disso, o professorado enfrenta críticas depreciadoras vindas de vários pontos, levando a um incômodo desprestígio da sua profissão. Entretanto, é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores. (Libâneo, 2011, p. 83).

Portanto, o autor afirma que só é possível ensino de qualidade com formação de qualidade para professores, dessa maneira, diante da constante desvalorização da classe docente, os inúmeros desafios encontrados na prática pelas escolas e pelos professores, mostram que esses profissionais precisam ser ouvidos e necessitam manter-se em constante processo de reflexão e formação continuada, desta forma poderão contribuir para uma educação de qualidade.

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa baseada em Gil (2002, p. 133), que assim, descreve: “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. E trata-se de uma revisão sistemática de conteúdo, desenvolvida por meio da busca de dissertações, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e também no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos seguintes parâmetros: Período:





de 2019 a 2022. Descritores: Docência. Reflexão. Formação continuada de professores(as). Educação Infantil.

A busca nas duas plataformas resultou em 20 pesquisas, sendo 14 na BDTD e 6 no banco da CAPES. Então após um longo processo de análise foram selecionadas 08 dissertações para compor o trabalho por estarem de acordo com critérios de seleção, as quais estão citadas no quadro 1:

Quadro 1 - Revisão de dissertações selecionadas- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-(BDTD). e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Autor	Título	Ano
CARNEIRO, Giovanna de Matos Moraes.	1-A Formação Continuada para professores de Educação Infantil: ações da Rede Municipal de Educação de Ensino de Dourados/MS (2017-2020).	2021
ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de	2-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos.	2019
MOTA, Déborah Helany Pilar Castro Costa	3-Produção de conhecimento sobre formação continuada de professores da Educação Infantil: estudo com base nos PPGs da Região Nordeste do Brasil. (2010-2019).	2021
SOUZA, Marcos Rogério dos Santos.	4-Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da Educação Infantil de Sapucaia do Sul/RS.	2022
COUSSEAU, Jessica Kethin.	5- O Lugar da Educação Infantil: a formação de professores para a infância na Argentina e Brasil.	2020
DANTAS, Marilene Aparecida Barbosa	6-Formação de Professores para a Educação Infantil: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do Sul e Sudeste do Brasil'.	2019
NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato.	7-O processo (Semi) Formativo docente Na Educação Infantil: Análise crítica das produções científicas do ENDIPE no período de 2014 a 2016'.	2019
CARVALHO, Livia de Oliveira Teixeira Dias.	8-Finalidades da Formação de Professores para Educação Infantil.	2021

Fonte: Elaborado pela autora.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir apresentam-se alguns destaques das referidas dissertações, abrangendo: Título, objetivo, metodologia e resultados dos estudos.

A dissertação de Carneiro (2021), vinculada à linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, com o título: A formação continuada para professores de educação infantil: ações da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS (2017-2020), teve como objetivo analisar as ações da referida Rede para a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil. Quanto à metodologia tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e análise de documentos pertinentes ao seu tema. Na conclusão segundo Carneiro (2021), foi constatado que:

[...] tanto as orientações às coordenadoras pedagógicas das instituições educacionais, assessoria técnico pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as iniciativas para a formação continuada de professores como os documentos norteadores das práticas dos professores supracitados, realizadas pela Rede Municipal de Educação de Dourados (REME), através do Núcleo de Educação Infantil (NEI), buscam a qualificação da Educação infantil e estão em constância com a normatização educacional nacional, tais como as DCNEI e a BNCC, bem como com o Plano Municipal de Educação (2015- 2025), (Carneiro, 2021, p. 136).

A pesquisa de Araújo (2019), vinculada à linha de pesquisa: Formação de professores, História, Memórias e Práticas Educativas, com o título: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos, teve como objetivo conhecer a proposta de formação continuada do PNAIC voltada para professores de crianças de 4 e 5 anos e coordenadores da Educação Infantil, considerando se a mesma respeita às crianças como sujeitos de direitos, seus saberes e as culturas das infâncias. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de abordagem qualitativa e análise documental dos registros oficiais do PNAIC 2017 e dos cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” de números 0, 1, 2, 6. Quanto aos resultados, Araújo (2019), chega às considerações finais discorrendo:



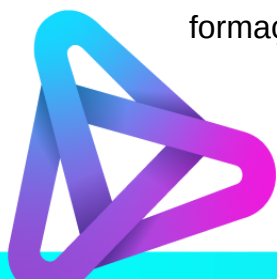


Em linhas gerais, percebemos nessa pesquisa, a necessidade de uma Política Nacional de Formação para professoras de Educação Infantil de forma mais ampliada e com acompanhamentos e suportes necessários a essa etapa da Educação. Que insiram na proposta outras questões não apresentadas nesses cadernos tais como: os aspectos econômicos, sociais e políticos da Formação de professores, a qualidade dos espaços educativos e a valorização da professora das infâncias. (Araújo, 2019, p.123).

A dissertação de Mota (2021), teve como título: Produção de conhecimento sobre formação continuada de professores da Educação Infantil: estudo com base nos Programas de Pós- Graduação em Educação da Região Nordeste do Brasil (PPGs), (2010-2019). O objetivo geral do estudo foi identificar e analisar os estudos acadêmicos, dissertações e teses, sobre formação continuada na Educação Infantil realizados nos PPGs da região Norte do Brasil, no período de 2010 a 2019, destacando seus problemas de pesquisa e seus referenciais teóricos e metodológicos. A autora utilizou metodologia de abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa bibliográfica, do tipo “Estado da Arte”. Nos resultados, Mota, explana:

Observou-se que os trabalhos analisados explicitam que as formações continuadas apresentam caráter academicistas, constituídos por conteúdos técnicos e teóricos que visam suprir as lacunas deixadas na formação inicial dos professores e sequências didáticas a serem desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos de idade. (Mota, 2021, p. 100).

O trabalho de Souza (2022), dentro da linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas da Universidade La Salle, com o título: Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS, estabeleceu como objetivo geral: analisar se a formação continuada possibilita reflexões e saberes, sobre os temas gênero e sexualidade, às/aos docentes das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. Determinou como objetivos específicos: investigar empiricamente, nos calendários de formação continuada no período de 2015 a 2019. Quando os temas gênero e sexualidade tivessem sido abordados nas formações continuadas das escolas de educação infantil, buscou-se, ainda,





averiguar se estas auxiliavam as/os docentes na construção de projetos ou abordagens pedagógicas sobre os temas: gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

O trabalho utilizou-se de pesquisa qualitativa, documental e exploratória com aplicação de um questionário junto às professoras e aos professores da educação infantil, totalizando quarenta participantes. Segundo Souza (2022, p. 8), os resultados da pesquisa demonstraram o seguinte:

Por meio da análise documental obteve-se como resultado principal que, nos calendários escolares de 2015-2019, os temas gênero e sexualidade não se faziam presentes nas formações continuadas. No que se refere aos resultados do questionário, destaca-se que as quatro escolas de educação infantil revelam forte necessidade de que essa temática seja trabalhada com as/os profissionais na formação continuada. Logo urge uma atenção nas formações continuadas sobre os temas gênero e sexualidade na educação infantil e sua importância para o papel das/os docentes na des/construção de seus significados e significantes. (Souza, 2022, p. 8).

O estudo de Cousseau (2020), tem como título: O Lugar da Educação Infantil: A Formação de Professores para a Infância na Argentina e Brasil, e está vinculado à linha de pesquisa Políticas educacionais no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFFS. A dissertação teve como objetivo compreender o lugar da educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para esse nível de ensino a partir de uma abordagem comparada entre Argentina e Brasil. A metodologia escolhida para o estudo foi a análise documental e a abordagem comparada. Quanto às considerações finais, Cousseau dissertou:

Na Argentina a infância e a educação infantil aparecem como destaque. As matrizes exploram as mais variadas áreas do conhecimento, ofertando oficinas, disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas, que oferecem uma bagagem sólida para o trabalho com as crianças pequenas. No Brasil a formação de professores para esse nível de ensino encontra-se ora secundarizada, ora em evidência. Isso ocorre pela amplitude formativa que o curso oferece e os contextos regionais que determinam os componentes das matrizes. (Cousseau, 2020, p. 90).





A investigação de Dantas (2019), com o título: Formação de Professores para a Educação Infantil: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil, teve como objetivo geral, analisar os Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs, destas universidades, adotando como método a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, e a partir desses dados, compreender como é estruturada essa formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, com análise documental. Então, ao finalizar o trabalho Dantas (2019, p. 9) concluiu:

Da análise documental dos PPCs, concluímos de forma geral, que as especificidades da Educação Infantil são contempladas de formas distintas nas Universidades Federais consideradas na pesquisa, e que apesar de considerarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia, e o que determina a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a carga horária e as disciplinas voltadas à docência nesta etapa ainda ocupam um lugar ínfimo na maioria dos cursos analisados. (Dantas, 2019, p. 9).

O estudo de Nakata (2019), refere-se à linha de pesquisa de Políticas Educacionais e teve como título: O Processo (Semi) Formativo Docente na Educação Infantil: Análise Crítica das Produções Científicas do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE no período de 2014 A 2016. A autora definiu como objetivo principal analisar como se tem constituído o entendimento sobre a formação de professores para a Educação Infantil que se apresentam em produções científicas do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE (2014-2016). A metodologia do trabalho foi uma pesquisa qualitativa, com estudo bibliográfico. De acordo com Nakata (2019, p. 10), ao finalizar suas investigações chega ao resultado seguinte:

A pesquisa possibilitou compreender que as concepções de formação de professores da Educação Infantil presentes nos textos variam de acordo com os autores e conceitos adotados. Entretanto, de modo geral, apresentam conceitos – explícitos ou não – que evidenciam o entendimento dessa formação enquanto uma etapa da educação que se encontra fragilizada, padronizada, aligeirada e semiformação. (Nakata, 2019, p. 10).





A dissertação de Carvalho (2021), com o título: Finalidades da formação de professores para educação infantil, teve como objetivo central investigar e analisar as finalidades educativas da formação de professores da educação infantil em teses da área da educação no período de 2013 a 2019. A metodologia do estudo foi a revisão bibliográfica. Carvalho (2021), após analisar o que dizem os autores sobre o tema em 15 teses, chega as considerações finais dizendo que:

Ao se tratar de finalidades da formação docente não há clareza das concepções e as matrizes do conhecimento não são expressas de maneira clara, dificultando o entendimento das finalidades da formação de professores. (Carvalho, 2021, p.100).

Diante do exposto, com base nas leituras feitas em todas as dissertações selecionadas para este trabalho, identificou-se com a análise profundada das pesquisas que: 1) -As formações continuadas de professores(as) para a Educação Infantil são consideradas frágeis, ora secundarizadas; 2) -Evidenciou-se a falta da abordagem de temas como gênero e sexualidade; 3) -Algumas pesquisas, demonstraram que as formações apresentam caráter academicista constituídas por conteúdos técnicos e teóricos. Neste contexto, segundo Carvalho (2021, p. 100). “[...] as matrizes do conhecimento não são expressas de maneira clara, dificultando o entendimento das finalidades da formação de professores”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo atingiu os objetivos propostos pela pesquisa e ainda possibilitou concluir que cada Estado ou Município pesquisado faz seus encontros formativos abordando os assuntos que julgam necessários para a formação continuada dos professores desta etapa de ensino, sem que estes professores (as) sejam consultados sobre quais seriam suas necessidades de aprendizagem.

Assim, as pesquisas analisadas apontam que a Formação Continuada de professores(as) no Brasil ainda é um assunto que exige bastante atenção, pois os





docentes precisam ser ouvidos e valorizados por serem um dos principais atores do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** uma proposta de formação continuada para professores de crianças de 4 e 5 anos. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília-DF, 2010. Disponível em: http://portal.Mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília-DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcneivol1.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília-DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília-DF, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=currículo/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://portal.Mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília-DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 06 ago. 2023.





BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília-DF, 2019. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 07 ago. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 06 ago. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução. CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília-DF, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.Ph?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&categoryslug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília-DF, 1990. Disponível em: https://www.Planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

CARVALHO, Livia de Oliveira Teixeira Dias. **Finalidades da formação de professores para Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2021.

CARNEIRO, Giovanna de Matos Moraes. **Formação continuada de professores de Educação Infantil: ações da rede Municipal de Educação de Dourados/MS (2017-2020)**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.

COUSSEAU, Jessica Kethin. **O lugar da Educação Infantil: a formação de professores para a infância na Argentina e Brasil**. 2020 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. 2020.

DANTAS, Marilene Aparecida Barbosa. **Formação de professores para a Educação Infantil: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do Sul e Sudeste do Brasil**. 2019. 87 f.





Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: AGE, 1995.

MOTA, Déborah Helany Pilar Castro Costa. **Produção de conhecimento sobre formação continuada de professores da Educação Infantil: estudo com base nos PPGs da Região Nordeste do Brasil. (2010-2019)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, São Leopoldo, 2021.

NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato. **O processo (semi) formativo docente na Educação Infantil: análise crítica das produções científicas do endipe no período de 2014 a 2016**. 2019 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. **Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da Educação Infantil de Sapucaia do Sul /RS**. 2022. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022.





A CENTRALIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDOS DOS MARCOS LEGAIS E TEORIAS

Ana Carolina Casulo da Silva¹

Moana Meinhardt²

Resumo

O presente estudo, de abordagem qualitativa, analisa o lugar e o papel atribuídos ao brincar na Educação Infantil, conforme os dispositivos legais que orientam a prática pedagógica nessa etapa da Educação Básica. Caracterizado como um estudo bibliográfico, a pesquisa foi desenvolvida a partir da análise dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, tomou-se como aporte teórico os estudos de Vigotsky e Cole (1998), Piaget (1978), Alves (1995) e Kishimoto (2014) que destacam que o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Após análise, verificou-se que todos os dispositivos legais mencionados ressaltam o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças, abarcando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. A LDB reforça a importância do brincar na educação infantil, considerando-o essencial para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. As DCNEI apontam a interação e a brincadeira como eixos centrais das práticas pedagógicas, indispensáveis para a construção da identidade e socialização das crianças. A BNCC destaca o brincar como fundamental para promover a autonomia e o protagonismo infantil, ao permitir que as crianças participem ativamente do planejamento e da execução das atividades. Diante do exposto, o presente estudo ratifica a relevância do brincar nesta etapa da educação e a necessidade de fortalecer a presença do brincar nas práticas educativas, conforme orientam os marcos legais e teóricos.

Palavras-chave: brincar; educação infantil; legislação; desenvolvimento integral; prática pedagógica; políticas educacionais.

¹ Mestranda em Educação da Universidade La Salle. E-mail: ana.202111479@unilasalle.edu.br.

² Orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação. Doutora em Educação. E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br.





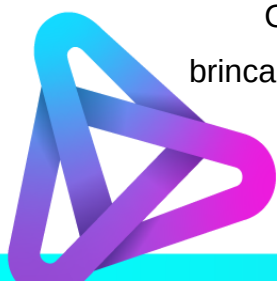
1 INTRODUÇÃO

Este estudo busca compreender como as atividades lúdicas e o brincar contribuem para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. O levantamento bibliográfico realizado apresenta que as brincadeiras e os jogos são recursos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Ao utilizar o lúdico como ferramenta de ensino de diferentes habilidades, o professor cria oportunidades para que a criança desenvolva múltiplos conhecimentos, essenciais para o seu crescimento cognitivo, emocional, social e cultural.

Os marcos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam o brincar como um direito fundamental da criança. A LDB (Lei 9.394/96) estabelece, no Art. 29, que a educação infantil deve complementar a ação da família e da comunidade, e que o brincar é central para esse processo, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança. A BNCC coloca o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, promovendo o aprendizado ativo e a interação social, garantindo que as crianças aprendam através de experiências significativas. A DCNEI aponta a criança como sujeito histórico e de direitos, que, ao brincar, constrói identidade, expressa criatividade e adquire autonomia, além de expandir seus conhecimentos sobre o mundo.

A pesquisa qualitativa realizada utilizou-se de um estudo bibliográfico com análise documental, buscando relacionar as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais com os fundamentos teóricos sobre o brincar na Educação Infantil. A análise dos documentos legais e das contribuições teóricas permitiu entender que o conceito de ludicidade vai além do simples ato de brincar, constituindo-se como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança.

O conceito de ludicidade, assim, é compreendido não apenas como o ato de brincar, mas como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento





integral da criança. Explorar jogos e brincadeiras em sala de aula permite que as crianças vivenciem experiências como aprender, decidir, argumentar, descobrir limites e explorar o mundo ao seu redor. A ludicidade permite atingir objetivos educacionais, desenvolvendo o intelecto, a criatividade, o raciocínio e a expressão das crianças.

Desde o início da minha trajetória na educação, atuando com crianças de 2 a 3 anos, observei como o lúdico e o brincar facilitam o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. Os momentos lúdicos promovem aprendizagens ricas e significativas, sendo uma ferramenta eficaz na promoção de habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento infantil. Por essa razão, a importância do lúdico tornou-se um ponto fundamental em meus estudos.

A criança, especialmente na primeira infância, é naturalmente envolvida com o mundo do faz-de-conta, da imaginação e da criação, que são potencializados pelo brincar. Ao propor atividades lúdicas, o educador observa o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional das crianças, identificando as relações que elas estabelecem com o mundo e com os outros. Assim, o professor pode compreender como o lúdico impacta diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento da criança dentro e fora da sala de aula.

A partir dessas considerações, este estudo visa, com base em aportes teóricos e na pesquisa qualitativa realizada, demonstrar como o lúdico é essencial na Educação Infantil e quais contribuições oferece para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As contribuições teóricas que analisam e propõem práticas e ações que viabilizam atividades práticas que exploram a ludicidade como fator de aprendizagem na Educação Infantil na faixa etária dos 2 aos 3 anos fazendo relação com os marcos legais da Educação. Com esse objetivo vamos trazer as





contribuições de Vigotsky e Cole (1998) que defende a relação entre a necessidade das crianças interagirem com o brincar para se desenvolver.

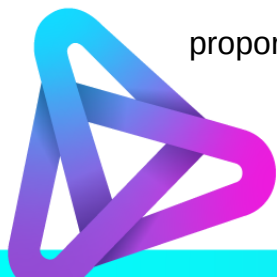
Neste sentido, a promoção de atividades que proporcionem o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que favorecem a criação de situações imaginárias, deve objetivar sua função pedagógica. A escola infantil pode se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo do desenvolvimento das crianças (Vigotsky; Cole, 1998, p. 67).

Nestes anos que estive presente nas salas de aula da Educação Infantil comecei a questionar sobre o que acontece com as crianças que desenvolvem-se mais rápido quando é oportunizado a elas uma atividade em forma de brincadeira ou jogo que prendem a sua atenção e transformam-se em um momento prazeroso? Nestas atividades o lúdico está presente e, com isso, se estabelece uma aprendizagem com mais facilidade, desenvolvendo-se tanto aspectos cognitivos quanto motores.

O significado da atividade lúdica na vida da criança pode ser compreendida quando se considera a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida, prazer de atuar livremente, possibilidade de repetir experiências, realização simbólica de desejos (Chateau, 1987, p. 4).

O lúdico está interligado diretamente com brincadeira, diversão, imitação, faz-de-conta e é na ação de brincar que a criança demonstra atitudes mais maduras, reproduzindo os adultos nas suas falas e suas atitudes mostrando que pode lidar de uma forma simbólica com várias situações. O lúdico irá também colaborar para formar o caráter, personalidade e identidade.

Oportunizar o lúdico é um incentivo às crianças para brincar, possibilitando a sensação da alegria, liberdade, onde podem explorar o meio de forma criativa. Proporcionar a elas um espaço lúdico, incentivando as trocas, onde podem descobrir várias formas de poder se expressar e interagir. O importante é que, no ato de brincar e em contato com o lúdico, a criança esteja com o seu corpo e sua mente em constante movimento e desenvolvimento em decorrer do estímulo que a brincadeira proporciona, podendo dialogar e comunicar pelo corpo e pela fala. “O lúdico





proporciona alegria nos espaços em que se faz presente, ao mesmo tempo em que possibilita a esperança de liberdade o mundo todo, sugerindo também que há outras possibilidades para a vida humana” (Alves, 1995, p.42).

As atividades lúdicas possibilitam o observar no ato do brincar, a forma como as crianças lidam com os seus sentimentos e os vivenciam, como interagem uma com as outras e, também, a maneira que aprendem a saber esperar sua vez e compartilhar os brinquedos com os demais. É também pela brincadeira que o estudante desenvolve o sentimento de empatia, de partilha, é onde começa a compreender regras e limites, assim podendo realizar atividades de interação com o grupo todo. O profissional deve estar atento a todos os desenvolvimentos das crianças para incentivá-las a serem seres humanos melhores e oportunizar momentos para aquisição do conhecimento através do lúdico.

Portanto, as atividades lúdicas são essenciais na Educação Infantil, tendo um olhar atento e não considerando como perda de tempo, pois a criança desenvolve intelectualmente, desenvolvendo a sua autoconfiança, criatividade, empatia, emoção, motricidade fina e ampla, raciocínio lógico, compartilhando momentos e objetos com os colegas e isso tudo irá levá-la a adquirir seus valores, personalidade, caráter e podendo interagir de uma forma prazerosa com outros grupos de pessoas.

A escola é o lugar que proporciona o brincar e o professor deve conciliar os objetivos pedagógicos com os interesses dos alunos. Para isso é necessário encontrar um equilíbrio entre o cumprimento das funções pedagógicas, ensinando conteúdos e habilidades e contribuindo para o desenvolvimento autônomo e criativo. O brincar inclusive pode ser uma forma de avaliação para a professora no sentido de reconhecer através da ludicidade da criança o seu desenvolvimento cognitivo, motor, na fala e também pode reconhecer questões da própria vida da criança que ela esteja passando.





2.1 Desenvolvimento pela percepção de Piaget

Piaget explica nos seus estudos (1978), que o desenvolvimento humano é dado por meio de estágios/fases, na mesma proporção para todas as pessoas que possuem o mesmo desenvolvimento e que passam por essas fases de variáveis idades. O desenvolvimento é a busca constante do equilíbrio superior. Por meio desse processo surgem novas estruturas de pensamento e conhecimento e independente disso a funcionalidade dos desenvolvimentos permanecerão as mesmas.

Ele discorre na fase pré-operatória que ocorre dos 2 aos 7 anos que a criança está em constante percepção do mundo com as suas descobertas e experiências. É uma fase cheia de novas aprendizagens, onde a criança começa na fase “dos porquês”, pois é uma fase onde eles estão querendo saber sobre tudo que acontece, tudo que presenciam, que ouvem, que falam, há muita curiosidade e por tanto querem saber como tudo acontece e é feito.

Segundo a teoria também surge o egocentrismo, por mais que as crianças nessa faixa etária já tenham convívio com adultos e crianças, tendo uma comunicação e convivência, ainda há neste estágio muito das atitudes e pensamentos a partir das experiências individuais.

Essa fase contempla também a imaginação e criatividade como principal fator, o que enfatiza muito as brincadeiras de faz-de-conta.

Para Piaget (apud Sobrinho, 1999), o desenvolvimento psíquico do ser humano começa desde o nascimento até a fase adulta que é quando se estabiliza. Para melhor entender esse processo, pode-se comparar o crescimento orgânico da criança que se encontra em constante evolução chegando a atingir o nível estável na sua fase adulta.

Em primeiro lugar, da mesma forma que a inteligência prática busca o êxito antes da verdade, o pensamento egocêntrico, na medida em que a assimilação ao eu, tende à satisfação e não à objetividade. A forma extrema dessa assimilação aos desejos e aos interesses próprios é o jogo simbólico ou jogo da imaginação, no qual o real é transformado ao sabor das





necessidades do eu ao ponto de as significações que o pensamento comporta poderem permanecer estritamente individuais e incomunicáveis (Piaget, 1978, p. 369).

Para Piaget (1978), o processo de assimilação e acomodação surge a partir da interação da criação no meio onde convive, desenvolvendo a reorganização das estruturas mentais até chegar em um equilíbrio, pois a assimilação é dada na fase egocêntrica da criança, a forma que encontram de realizar seus desejos, a acomodação nada mais é que uma aceitação para a realidade externa.

De maneira inversa, a constituição dos esquemas por assimilação implica a utilização de realidades exteriores às quais tais esquemas são forçados a acomodar-se, por mais grosseiro que isso seja. A assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio que é a condição para qualquer funcionamento biológico e intelectual e tal interação supõe, já de início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos contrários (Piaget, 1978, p.360).

2.2 Autores e a relação com os marcos legais

As contribuições teóricas que abordam práticas lúdicas na Educação Infantil dialogam diretamente com os marcos legais brasileiros, os quais asseguram o brincar como um direito fundamental das crianças. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem o brincar como essencial para o desenvolvimento integral da criança, estabelecendo-o como um eixo central nas práticas pedagógicas. Esses marcos sustentam que o brincar é fundamental para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, dando ao lúdico um papel estruturante nas políticas de Educação Infantil.

Vigotsky e Cole (1998) defendem a promoção de atividades que proporcionem o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que favorecem a criação de situações imaginárias, deve objetivar sua função pedagógica. A escola infantil pode se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no





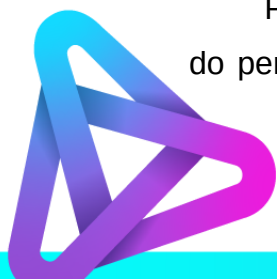
processo do desenvolvimento das crianças. Essa perspectiva está diretamente alinhada com a BNCC e a DCNEI, que asseguram o brincar como um eixo para a promoção de interações sociais e autonomia infantil. A DCNEI, por exemplo, destaca que a escola deve garantir às crianças o acesso a práticas que respeitem sua dignidade e incentivem a interação com outras crianças e adultos, permitindo que as atividades lúdicas contribuam para o desenvolvimento social e cognitivo. Segundo Vygostky (2007, p. 109) “[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.” A BNCC também reconhece o brincar como um direito fundamental, permitindo que as crianças explorem e desenvolvam suas habilidades sociais, emocionais e físicas de maneira natural.

Alves (1995) vê o lúdico como uma experiência que proporciona liberdade, criatividade e expressão, características essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Alves (2009, p. 2):

Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo liberdade, não fica violento. Fica alegre, vendo as asas crescerem... Assim, todo professor, ao ensinar, teria de se perguntar: "Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo?". Se não for, é melhor deixar de lado.

Ele também reflete que o brincar é uma fonte de alegria e liberdade que possibilita à criança explorar o mundo ao seu redor, fortalecendo sua autonomia. Essa visão é refletida nas DCNEI, que reconhecem a criança como um sujeito histórico e de direitos, com o brincar sendo um meio para a criação de vínculos e para o fortalecimento da confiança e do auto expressão. A LDB complementa essa ideia ao estabelecer que a Educação Infantil deve se articular com a ação da família e da comunidade, proporcionando experiências enriquecedoras e incentivando a autonomia e o desenvolvimento integral da criança.

Piaget (1978) considera o brincar como uma fase essencial para a construção do pensamento simbólico, especialmente no estágio pré-operatório, entre os 2 e 7





anos. Ele argumenta que as brincadeiras simbólicas, como o faz-de-conta, permitem que a criança explore seu ambiente e adquira novos conhecimentos. Essa fase, marcada pela imaginação e pela experimentação, é vista pelo pensador como um momento em que a criança constrói seu entendimento sobre o mundo ao seu redor.

O brincar é uma atividade conectada ao desenvolvimento infantil, Piaget (1978) como um meio crucial das crianças de: explorar; experimentar; aprender; e, construir conhecimentos, tanto sobre si mesmas, quanto sobre o mundo ao seu redor. As DCNEI e a BNCC reconhecem essa importância ao definirem o brincar e a criatividade

como direitos lúdicos que estimulem a curiosidade e a exploração. A BNCC, ao enfatizar a exploração e a criatividade na Educação Infantil, reforça a importância de ambientes que incentivem fundamentais, incentivando o professor a organizar o ambiente escolar para promover atividades a liberdade e autonomia da criança, condições essenciais para a construção de conhecimentos, como propõe Piaget.

Kishimoto (2014) define o brincar como um fenômeno cultural que envolve o desenvolvimento de diversas linguagens e formas de expressão. O brincar requer envolvimento emocional, contato social, ações físicas, além de relações cognitivas na expressão e apreensão das regras da brincadeira.

Kishimoto também defende que o brincar e a escolha da criança são atos de liberdade e cidadania, nos quais a criança desenvolve aspectos emocionais e sociais. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela cita que: “[...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança. [...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (Kishimoto, 2014, p. 1).

Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Isso está em alinhamento com a BNCC, que afirma que a brincadeira é um direito da criança no espaço escolar e de aprendizagem.





Assim, as atividades lúdicas, longe de serem apenas recursos de ensino, são reconhecidas pelos marcos legais e pelas teorias educacionais como práticas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Os documentos legais, ao lado das teorias de Vygotsky, Piaget, Chateau, Alves e Kishimoto, demonstram que o brincar deve ocupar um lugar central nas práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças e promovendo experiências de aprendizagem significativas e prazerosas.

3 METODOLOGIA

Este estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, analisa o brincar na Educação Infantil sob a perspectiva dos documentos legais e de referenciais teóricos. A investigação aborda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fundamentam as práticas pedagógicas relacionadas ao brincar, destacando-o como direito e ferramenta para o desenvolvimento integral da criança.

A análise documental foi complementada com os pensamentos de teóricos como Vygotsky (1989), Piaget (1978), Alves (1995) e Kishimoto (2014). Vygotsky enfatiza o brincar como espaço de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediado pela interação social. Piaget relaciona o brincar às etapas do desenvolvimento cognitivo, ressaltando sua importância para a construção do conhecimento. Alves e Kishimoto contribuem ao destacar o brincar como elemento cultural e prática pedagógica indispensável na Educação Infantil.

Na sequência, o estudo estabelece relações entre os fundamentos teóricos e os aportes legais, evidenciando como os documentos normativos incorporam e ressignificam os conceitos defendidos pelos autores. A LDB, a DCNEI e a BNCC dialogam com essas teorias ao reconhecerem o brincar como prática educativa e direito essencial da criança, valorizando sua função no processo de aprendizagem e





desenvolvimento. Essa articulação ressalta a consonância entre os referenciais teóricos e as políticas públicas, contribuindo para uma compreensão ampliada e fundamentada do brincar no contexto da Educação Infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos documentos legais e dos referenciais teóricos revelou uma sólida convergência em torno da centralidade do brincar na Educação Infantil como prática pedagógica e direito fundamental da criança. Os marcos legais — LDB, DCNEI e BNCC — sublinham o brincar como essencial para o desenvolvimento integral, promovendo aprendizagens cognitivas, emocionais, sociais e culturais. A LDB enfatiza a complementação da ação familiar e comunitária por meio de propostas pedagógicas que garantam o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. As DCNEI ampliam essa visão, destacando o brincar como eixo norteador das práticas pedagógicas e das interações no espaço escolar. A BNCC consolida essa perspectiva, reconhecendo a brincadeira como um direito da criança, essencial para a ampliação de sua criatividade, imaginação e experiências relacionais.

Ao integrar esses documentos com os pensamentos de Vygotsky, Piaget, Alves e Kishimoto, emergem relações que fortalecem a ideia do brincar como atividade indispensável. Vygotsky destaca o brincar como espaço de construção de situações imaginárias que potencializam o aprendizado mediado. Essa perspectiva dialoga com a BNCC e as DCNEI ao reconhecer o contexto social como determinante no desenvolvimento infantil. Piaget, ao tratar do faz-de-conta, relaciona a brincadeira à evolução cognitiva e social, em consonância com a LDB, que valoriza o ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento integral. Alves e Kishimoto, por sua vez, reforçam o brincar como ferramenta pedagógica que transcende o aprendizado técnico, promovendo liberdade, cidadania e cultura, alinhadas às normativas legais que apontam o brincar como direito e necessidade educativa.

Esses resultados evidenciam que os documentos analisados não apenas dialogam com os teóricos, mas também incorporam avanços significativos ao colocar





o brincar no centro das práticas educativas. No entanto, a análise revelou desafios na implementação dessas diretrizes, frequentemente submetidas às demandas curriculares tradicionais, o que pode reduzir o potencial transformador do brincar na educação infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre os marcos legais e as teorias analisadas reafirma a centralidade do brincar na Educação Infantil, tanto como direito quanto como prática pedagógica indispensável. Os documentos legais oferecem um aporte normativo robusto que dialoga diretamente com as teorias de Vygotsky, Piaget, Alves e Kishimoto, destacando o brincar como motor do desenvolvimento integral da criança. Essa integração teórico-legal sublinha a relevância do brincar para a construção de aprendizagens significativas, promovendo interações sociais, criatividade e autonomia.

No entanto, a implementação do brincar nas práticas pedagógicas ainda enfrenta desafios. Muitas vezes, as demandas institucionais e curriculares restringem as possibilidades de uma abordagem mais lúdica e integrada, limitando o alcance do que é proposto pela legislação e sustentado pelas teorias. Para superar essas limitações, é fundamental que gestores e educadores ressignifiquem o brincar no contexto escolar, priorizando-o como eixo central do planejamento pedagógico.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de continuar investigando e promovendo o brincar como pilar da Educação Infantil, articulando teoria, legislação e práticas educativas. Assim, é possível avançar em direção a uma educação mais humanizada, que respeite e valorize as crianças em sua totalidade, preparando-as para uma vida plena e cidadã.





REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Histórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

BASE CURRICULAR NACIONAL. **Etapas da Educação Infantil**. MEC, Item 3.2, Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.

BRASIL. **Lei no 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691462/artigo-31-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1987.

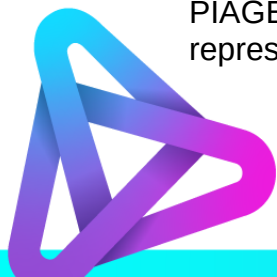
FORTUNA, Tânia Ramos et al. Brinquedos e Brincadeiras em Movimento. In: SALÃO DE EXTENSÃO, 13., 2012, Porto Alegre, RS). **Anais eletrônicos** [...] Porto Alegre: FRGS/PROEXT, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ufrgs.br/handle/10183/156035>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender: Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

KISHIMOTO, Tikuzo Morchidda. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espac. blanco, Ser. Indagaciones**, v. 24, n. 1, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org/ar/scielo.php?pid=S1515-94852014000100007&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 10 mar. 2024.

LVES, Rubem. **Histórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.





PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, n. 26, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007. Acesso em: 10 mar. 2014.

SANTOS, Marco Aurélio G. N; CORREA, Elisabeth Ângela M. Revisão Integrativa da Literatura: o brincar livre na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, set. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2298/924>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SOBRINHO, Marcos. Resenha: a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. In: MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/resenha-teoria-desenvolvimento-cognitivo-piaget.htm#:~:text=A%20teoria%20de%20Piaget%20n%C3%A3o,esquema%20de%20assimila%C3%A7%C3%A3o%20sofre%20acomoda%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 mar. 2024.

THOMAS, D. R. A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. **American Journal of Evaluation**, v. 27, n. 2, p. 237-246, 2006. Disponível em: <http://aje.sagepub.com/content/27/2/237.abstract>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VIGOTSKY, L. S; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7 ed. In: COLE, Michael; JOHNSTEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia e SOUBERMAN, Ellen. (org.). Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS LÚDICAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Silmara Coelho¹

Hildegard Susana Jung²

Resumo

Este é um recorte da pesquisa intitulada "Contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas-RS". Esta pesquisa-ação-formação caracteriza-se por uma ação conjunta de reflexão sobre a prática pedagógica com os professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas, através de uma proposta de Formação Continuada entre Unilasalle e Escola de Formação de Professores Darcy Ribeiro. O problema de investigação consiste em: Quais as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Canoas-RS? O objetivo geral do projeto de pesquisa é: Analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental. Participam do estudo a professora pesquisadora e professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Canoas que atuam com estudantes na faixa etária entre 6 e 7 anos. O referencial teórico está estruturado nos princípios de Piaget (1971), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004, 2020), Luckesi (2014, 2023), Ausubel (1968, 2000) e Freire (1996). O instrumento de coleta de dados será através de rodas de conversa. Os dados serão analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Almeja-se que os resultados do estudo contribuam para qualificar a prática docente e, assim, favorecer a aprendizagem significativa das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede.

Palavras-chave: ludicidade; formação docente; aprendizagem significativa; alfabetização.

¹ Mestranda em Educação, PPGEDU Unilasalle, Brasil. E-mail: supervisora.silmara@gmail.com.

² Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq, Pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU – Unilasalle. Docente do Curso de Pedagogia, Núcleo de Educação e Cultura, Brasil. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre os índices de alfabetização nos espaços de formação continuada de professores do município de Canoas/RS, que já apresentavam valores abaixo da média desejada antes da pandemia da Covid-19. Desse modo, não se trata de um problema atual, nem de uma consequência apenas da pandemia.

Neste estudo, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação-formação, propondo uma ação conjunta de reflexão sobre a prática pedagógica com os professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas/RS, através de uma proposta de Formação Continuada entre a Universidade La Salle (Unilasalle) e a Escola de Formação de Professores Darcy Ribeiro.

O referencial teórico está estruturado nas contribuições de Pinheiro (2020), Luckesi (2014, 2023) e Piaget (1971); Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2004, 2020); Ausubel (1968, 2000); Freire (1996), Gatti et al (2019) e André e Martins (2020).

O percurso metodológico apresenta a caracterização do estudo, utilizando a pesquisa-ação-formação como metodologia, fundamentada nos referenciais de Gil (2008), Barbier (2002), Freire (1996), Güllich (2012) e Alarcão (2011).

O problema de investigação foi delineado da seguinte forma: Quais as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental na concepção de professores da Rede? A partir desse contexto, o objetivo desta investigação consistiu em analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental. O campo empírico abrangeu as professoras alfabetizadoras do município de Canoas/RS, por meio da Escola de Formação de Professores Darcy Ribeiro, que é gerenciada pela mantenedora Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS. Participaram do estudo a professora pesquisadora formadora e professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Canoas, que atuam com estudantes na faixa etária entre 6 e 7 anos.





Os dados foram coletados através de questionário (Google Forms), rodas de conversa e relatos de experiências lúdicas. A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, utilizando a Técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (2011). Espera-se que os resultados do estudo contribuam para qualificar a prática docente e, assim, favorecer a aprendizagem significativa das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

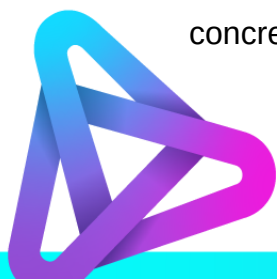
2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos o embasamento teórico que norteia esta pesquisa, fornecendo os subsídios necessários para o aprofundamento dos nossos estudos. A partir desse embasamento, buscamos elementos que dialogam com o campo empírico, fundamentando as teorias e os resultados obtidos com a coleta de dados e com as reflexões sobre a prática educativa lúdica.

Luckesi (2023) ressalta que existem atividades lúdicas e atividades não lúdicas, dependendo das circunstâncias e sentimentos que se façam presentes em quem está participando delas. Em estudos anteriores, o autor já fazia referência à ludicidade como experiência interna de cada sujeito e como cada um percebia e expressava essa vivência, como destaca em:

[...] em meus estudos, fui compreendendo que a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (=ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia. (Luckesi, 2014, p.17).

Piaget (1971), que embora não use o termo “ludicidade”, fornece muitos aspectos em sua abordagem que se relacionam com a importância do jogo e das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças, fazendo referência aos quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. É importante perceber que o desenvolvimento de





cada criança é único, e o progresso através desses estágios pode variar. Além disso, a teoria de Piaget (1971) enfatiza a importância da interação da criança com o ambiente para o desenvolvimento cognitivo. Outros fatores, como influências sociais e culturais, também desempenham um papel relevante no desenvolvimento infantil.

É importante entender que alfabetização, letramento e ludicidade são conceitos fundamentais no processo de aprendizagem das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e que, apesar de desempenharem papéis distintos, se complementam no processo da leitura e da escrita. O conceito de alfabetização, com base em Ferreiro e Teberosky (1999), entendemos a alfabetização como um processo de ensinar e aprender o código escrito, ou seja, as letras e os sons que as representam. A Psicogênese da Língua Escrita embasou este trabalho no que diz respeito ao processo de alfabetização de cada criança, que deve respeitar a escrita de cada um e as estratégias que usam para passar de um nível para o outro até alcançar a alfabetização.

O conceito de letramento (Soares, 2004, p. 96-97), embora indissociável da alfabetização, vai além desta, pois refere-se à capacidade de usar a leitura e a escrita de forma significativa em diferentes contextos sociais e culturais. Isso envolve compreender e produzir textos, interpretar informações, comunicar-se por escrito e compreender o propósito e o significado do que se lê. Dessa forma, o letramento é um conceito mais amplo e contextual do que a alfabetização, e é essencial para a participação eficaz na sociedade. Soares (2004) esclarece que:

[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode





desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (Soares, 2004, p. 97).

A Aprendizagem Significativa é um conceito proposto por Ausubel (1968), que sugere que a aprendizagem é mais eficaz quando os novos conhecimentos são relacionados de maneira significativa com o conhecimento prévio do estudante. A ideia central é que os indivíduos constroem o conhecimento de maneira mais eficaz quando conseguem relacionar as novas informações com o que já sabem e compreendem. O autor afirma que:

[...] A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos. (Ausubel, 2000, p. 1).

Em sua teoria, Ausubel propõe alguns princípios para que a aprendizagem significativa ocorra, concentrando-se em tornar a aprendizagem mais relevante e duradoura, relacionando o novo conhecimento ao que o aluno já sabe e compreende. Isso ajuda a tornar a aprendizagem mais eficaz e aplicável em diversas situações.

Não temos como deixar de mencionar Paulo Freire (1996) nesta reflexão, visto que muitas das suas contribuições têm um impacto significativo em nossa formação de professores, e tentamos perpassar seus ensinamentos durante nossas práticas. Buscamos refletir sobre a importância da formação continuada de professores e a reflexão permanente relacionada às práticas pedagógicas aqui abordadas, em específico, como práticas lúdicas dentro de uma perspectiva de aprendizagem significativa. Enfatizamos que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 21).





A formação de professores com base nos princípios de Freire (1996) visa capacitar os educadores a serem agentes de transformação social, promovendo a consciência crítica, a justiça social e a igualdade. Esses princípios podem ser adaptados às necessidades específicas de cada contexto educacional. Freire defendia o diálogo como elemento central. Os professores devem aprender a ouvir e entender as experiências dos alunos, bem como incentivar o diálogo crítico em sala de aula. A formação de professores deve enfatizar a importância do diálogo como meio de construir conhecimento.

Já entendemos que não se pode distanciar a teoria da prática, nem tampouco agir apenas por agir. O professor precisa ter intencionalidade, conhecimento e estar sempre em constante aprendizado. Freire afirma que “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças.” (Freire, 1996, p.7) Gatti *et al* (2019) reforçam que a formação de professores deve ser um processo contínuo:

[...] reforça a formação de professores como um continuum, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. Embora ocorra por fases claramente diferenciadas – na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem. (Gatti, 2019, p. 183).

As autoras também destacam os desafios da formação continuada de professores, abordando o problema do individualismo docente e a falta de trocas entre os pares, apresentando elementos sobre o estado da formação de professores no Brasil na última década. Fazem referência aos desafios históricos da formação docente, indicando a reflexão individual restrita à própria prática como um desafio a ser superado pela reflexão coletiva com os pares, afirmando que:

Um dos desafios que acompanha a história da formação docente tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática, pois se supõe que a reflexão na prática profissional, que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de





sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia. Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente. (Gatti *et al*, 2019, p.186).

Já André e Martins (2020), em referência à formação de professores no Brasil, defende que a formação deve ser embasada na prática docente, reforçando que precisa existir uma articulação entre teoria e prática para que as mudanças realmente aconteçam e que a formação deve se dar no coletivo. Afirmar que a articulação acadêmica e profissional só se tornará efetiva se houver envolvimento e compromisso. Além disso, destaca a importância de investir em estudos, diálogos e disposição para mudanças. Destaca que:

A articulação entre o campo acadêmico e o campo de atuação profissional só se efetivará se houver envolvimento pessoal e compromisso dos formadores tanto da universidade quanto das escolas. Para tanto, o trabalho compartilhado faz-se fundamental, o que exigirá investimento em estudos, diálogo constante e disposição para mudanças necessárias. (André; Martins, 2020, p. 189).

Assim, pontuamos essas referências para entendermos que só existirá uma formação continuada em que o propósito seja uma reflexão sobre as práticas educativas lúdicas para uma aprendizagem significativa se o fizermos coletivamente com nossos pares. A partir dessa perspectiva, damos significado e fazemos novas conexões para visualizarmos a relação entre teoria e prática pedagógica através dos princípios descritos nesta seção.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa científica, segundo Gil (2008), é um processo sistemático e metódico que busca produzir novos conhecimentos, organizar informações já existentes ou resolver problemas de forma rigorosa e controlada. É importante





ressaltar que a pesquisa científica requer rigor, ética e compromisso com a busca pelo conhecimento.

Abordamos o percurso metodológico que se desenhou para a realização desta pesquisa, buscando alicerçar a caracterização a partir da pesquisa-ação e da formação de professores. Barbier (2002) explica que a pesquisa-ação serve como instrumento de mudança social e está interessada mais no conhecimento prático do que no conhecimento teórico:

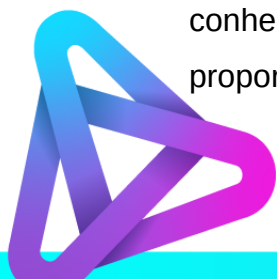
Se por muito tempo, o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. (Barbier, 2002, p.53).

Nesse sentido, utilizamos Barbier (2002) para orientar a pesquisa-ação no percurso metodológico desta pesquisa, refletindo sobre as questões coletivas e as propostas de práticas lúdicas para uma aprendizagem significativa, através de rodas de conversa. Dessa forma,

Para a pesquisa-ação, as questões são de coletividade e não as de amostra representativa. Os instrumentos de pesquisa podem ser semelhantes àqueles de pesquisa clássica, mas em geral, são mais interativos e implicativos (discussões de grupo, desempenho de papéis e conversas aprofundadas). (Barbier, 2002, p.54).

Antes da coleta de dados, para estimular a reflexão dos participantes da pesquisa, oferecemos um curso sobre a temática central do estudo: a ludicidade como recurso para a aprendizagem significativa no processo de alfabetização. Essa estratégia nos levou a caracterizar a pesquisa como uma Investigação-Ação-Formação (Güllich, 2012; Alarcão, 2011).

Dessa forma, a pesquisa foi realizada em duas etapas: primeiro, enviamos um questionário no Google Forms para traçarmos o perfil dos participantes e quais conhecimentos possuem sobre a temática. Em um segundo momento, proporcionamos uma roda de conversa com o intuito de compreender as





contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa. Para isso, voltamos nossos olhares para as práticas pedagógicas dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas sobre os índices de alfabetização do município e, principalmente, sobre a aprendizagem significativa proporcionada com essas práticas. Para alcançar esse objetivo, nesse momento, segundo Barbier (2002), o pesquisador:

[...] intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia. Mas a mudança visada não é imposta pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre situação destes. A ação parece prioritária nesse tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa acadêmica. (Barbier, 2002, p.43).

Utilizamos Freire (1996) como base teórica para os encontros, que aporta importantes contribuições sobre a reflexão crítica da prática pedagógica durante o processo de formação dos professores, pois ele nos ensina que não existe teoria sem prática e prática sem teoria, e que só assim podemos qualificar a nossa ação:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 21).

Assim, durante o percurso metodológico desta pesquisa, a busca incessante por uma prática indissociável da teoria se fez presente, visto que estamos pensando na perspectiva de uma Investigação-ação-formação. Desse modo, ao mesmo tempo em que se dialoga e reflete sobre a prática, ocorre também o aprendizado a partir dela. Freire (1996) compartilha a ideia de que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador





dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 13).

Alinhando a pesquisa-ação ao processo de formação continuada e à reflexão crítica sobre a dicotomia teoria e prática, apresentamos esta pesquisa que denominamos, com base em Güllich (2012) e Alarcão (2011), de Investigação-Ação-Formação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisarmos os relatos na roda de conversa, de forma muito sucinta aqui, percebemos que todas as professoras realizam atividades lúdicas enquanto exercem sua docência, contudo, o que nos falta é espaço para refletirmos sobre essas atividades, ter intencionalidade e buscar difundi-las enquanto Rede. Todas percebem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como para que a aprendizagem seja significativa.

Ao serem questionadas na roda de conversa sobre que práticas pedagógicas lúdicas já haviam realizado, a P4 respondeu: *Contação de História continuada X conexão/ com objetos da sala/ mochila: inicia a contação incluindo uma frase onde utiliza um objeto concreto, o seguinte continua inserindo um novo objeto que se encaixa no contexto.* A P5 explica: *Formar as vogais com o corpo, aniversário do Seu Alfabeto, dança das cadeiras, trem de brincar, telefone sem fio, brincadeira do espelho...* Já no questionário, a P6 trouxe: *Roda com música, passando a lata e quando parar em algum aluno ele responde um desafio.* A P7, por sua vez, relata:

Cineminha com o filme Divertida Mente, fazendo o fechamento de nossa semana sobre as emoções, onde receberam dinheirinho, compraram ingressos, escolha de poltrona numerada, compras na bomboniere, onde havia pipoca doce e salgada, balas, pirulitos, brincando com cálculos de adição e subtração, fazendo troco, etc, sendo uma brincadeira cheia de intencionalidade, diversão e aprendizados. (P7).





Ao emergirem as falas das professoras, pudemos perceber que existem inúmeras práticas lúdicas no fazer docente. Entretanto, os espaços de socialização são poucos e acabamos por não conhecer o trabalho dos nossos pares da Rede. Dessa forma, viabilizar espaços de partilha e de reflexão-ação, ainda é um desafio presente no nosso cotidiano enquanto professores. A esse respeito, Alarcão (2011, p. 75) explica que a troca entre os pares é fundamental para que possamos amadurecer nossa prática para além da técnica: “oportunizar o estabelecimento de diálogos que vão além da concepção técnica de ensino/formação, em que somente o conhecimento específico e metodológico é suficiente para a produção de conhecimentos” (ALARCÃO, 2011, p. 75). Em outras palavras, como percebemos nos encontros formativos com as colegas da Rede, quando há cumplicidade em um ambiente que permite a expressão de emoções e sentimentos em um espaço de partilha, pautado na confiança e companheirismo, o diálogo e a troca também alcançam um nível mais profundo, maduro e alicerçado na teoria.

Durante o curso de formação que oferecemos às colegas, experimentamos, formadoras e professoras, uma troca permanente de vivências práticas e lúdicas para a Alfabetização e as ressaltamos durante a nossa roda de conversa. P1 destacou:

No encontro 1 a dinâmica de apresentação onde a gravura mostrada deveria ter a inicial do nome de quem iria se apresentar é parecida com a que eu realizo, mas faço com figuras que iniciam com a mesma letra, onde mostro uma figura e as crianças precisam achar na sua mesa uma figura que inicie com a mesma letra. (P1)

Soares (2020, p. 43) refere-se ao objeto do processo de alfabetização como sendo o sistema de escrita alfabética, destacando que devemos aprender a “associar significantes a significados (ler) e a representar significados com significantes (escrever)”. Por sua vez, Ferreiro e Teberosky versam sobre o critério de variedade de caracteres e as hipóteses que variam entre números, letras e sinais de pontuação no início do processo de alfabetização:





Abordando a distinção números/letras/ sinais de pontuação e o reconhecimento da orientação convencional da leitura, estamos, pelo contrário, no terreno dos conhecimentos socialmente transmitidos e altamente convencionais. Que as crianças difiram sensivelmente com respeito a eles é previsível, porque sua aquisição requer condições sociais e específicas (objetos e informantes à disposição). (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 67).

Desse modo, trabalhar o alfabeto, letras e sons, proporcionar associações entre a letra inicial de cada objeto ou palavra, faz com que as crianças as diferenciam de outros sinais gráficos e, assim, inicia-se a compreensão de que para escrever utilizamos letras, e não outros símbolos como números ou sinais de pontuação, processo que mais tarde a criança passa a entender com sua utilização na escrita de frases e textos.

Brincar é uma forma natural e eficaz de explorar o mundo ao seu redor, experimentar novas ideias e desenvolver habilidades essenciais. Por meio do jogo, as crianças podem aprender conceitos complexos, desenvolver habilidades motoras, sociais e emocionais, e até mesmo fortalecer sua imaginação e criatividade. Portanto, esta pesquisa reconhece a importância do brincar no processo de aprendizagem infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TERMINANDO PARA COMEÇAR

Nos remetemos à construção desta pesquisa como um todo, e no início trouxemos a questão: Quais as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental na concepção de professores da Rede municipal de Canoas-RS? Essa questão emergiu do meu fazer docente enquanto professora do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas, das práticas que realizo na sala de aula, práticas que encontram na ludicidade sua vivacidade. Alguns me perguntam: *Mas por que fazes tanto?* Eu sempre respondo: *Não sei fazer de outro jeito!*

Pensando no Objetivo Geral: Analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental,





destacamos que existem muitas práticas lúdicas que contribuem para a aprendizagem significativa. Nós, enquanto professores, precisamos proporcionar a contextualização, a oportunidade do diálogo, a retomada do que os alunos já sabem previamente e a reflexão dos conceitos adquiridos. Tudo isso proporciona a eles uma aprendizagem significativa, em que nosso principal objetivo é deixá-los ser protagonistas de suas aprendizagens e nos tornar mediadores deste processo de alfabetização.

O processo de pesquisa-formação-ação nos possibilitou entender que esses espaços formativos são fundamentais para garantir que os professores sejam profissionais bem preparados, que possam promover um ensino de qualidade e impactar positivamente a vida dos alunos. A busca incessante por uma “alfabetização na idade certa” perpassa por práticas pedagógicas coerentes e eficazes, destacadas aqui através das práticas educativas lúdicas alinhadas a uma aprendizagem significativa no processo de alfabetização.

As práticas educativas lúdicas são relevantes no processo de alfabetização, pois facilitam uma aprendizagem mais significativa, engajando os alunos de forma ativa e prazerosa. A ludicidade, que envolve atividades como jogos, brincadeiras, histórias e música, é uma estratégia poderosa para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais das crianças. Atividades lúdicas despertam o interesse natural da criança, tornando o aprendizado mais prazeroso e motivador. Através de jogos e brincadeiras, o processo de alfabetização se torna menos mecânico, o que facilita a participação ativa dos alunos e melhora a assimilação de novos conceitos. Dessa forma, estimulam a curiosidade e o pensamento crítico, importantes para a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Jogos que envolvem regras e estratégias ajudam as crianças a desenvolver habilidades de resolução de problemas, planejamento e tomada de decisões, que são essenciais para o processo de alfabetização.

A ludicidade promove a aprendizagem significativa ao conectar o conteúdo com o cotidiano da criança. Brincadeiras e jogos têm contextos concretos e ajudam a relacionar as letras e palavras com o mundo real, facilitando a compreensão e a





memorização. Atividades lúdicas, como jogos de palavras, histórias interativas e músicas, promovem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Elas incentivam o uso de vocabulário, a compreensão de estruturas gramaticais e o reconhecimento de sons, o que é crucial na fase inicial da alfabetização.

Jogos e atividades lúdicas muitas vezes requerem a colaboração entre os alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a empatia e o respeito às regras. Esse ambiente de interação favorece a comunicação e a troca de conhecimentos, aspectos importantes no processo de aprender a ler e escrever. A ludicidade ajuda a criança a lidar com desafios e frustrações de forma saudável. Através de atividades divertidas, os alunos podem experimentar sucessos e fracassos, o que contribui para o desenvolvimento da resiliência e da autoestima, facilitando a superação de dificuldades no processo de alfabetização. Elas favorecem uma aprendizagem que faz sentido para a criança, promovendo o desenvolvimento integral e preparando o terreno para o aprendizado ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; MARTINS, Francine P.. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 188–198, 2020. Disponível em: <https://abre.ai/lgid>. Acesso em: 16 nov. 2023.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa/PT: Plátano Edições Técnicas. Paralelo Editora, LDA, 2000.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

AUSUBEL, David Paul; *et al.* **Psicología educativa**: un punto de vista cognoscitivo. 2. ed. México: Editorial Trillas, 1983.





BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S.S.; ANDRÉ, Marli E.D.A.; ALMEIDA, Patrícia C. A.. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **O livro didático, o professor e o ensino de ciências: um processo de investigação-formação-ação**. 2012. 263 f. Tese (Doutorado) - PPG Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <https://abre.ai/lqip>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Lisboa: Beira Douro, 1971.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PINHEIRO, Anderson Jorge Marcolino. **atividade lúdica e hábitos digitais: um estudo com acadêmicos em processo de formação no curso de pedagogia ead**. 2020. 98 f. Dissertação (Doutorado) - PPG Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias, Unopar, Londrina, 2020. Disponível em: <https://abre.ai/lquD>. Acesso em: 20 nov. 2023.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004, p.96-100. Disponível em: <https://abre.ai/lguM>. Acesso em: julho/2015.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda a criança pode aprender a ler. São Paulo: Contexto, 2020.





CULTURA ESCOLAR E LUDICIDADE: UM OUTRO OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Amanda Ottmann Boff¹

Elaine Conte²

Resumo

Esta dissertação investiga como a cultura escolar e a ludicidade podem transformar o ambiente educacional. Baseada em uma revisão de literatura, a pesquisa examina como práticas lúdicas motivam os estudantes, promovem um aprendizado mais envolvente e criam um ambiente escolar prazeroso. Além disso, analisa como essas atividades estimulam a criatividade, colaboração e autonomia, e também como tecnologias impactam o engajamento estudantil. A pesquisa foca nos efeitos da ludicidade no ensino da Língua Portuguesa no ensino médio, questionando como essas práticas podem desafiar dinâmicas de poder na sala de aula. O estudo utiliza um corpus de artigos e teses (2014-2024) para explorar experiências pedagógicas que comprovam a eficácia da ludicidade na educação. Conclui-se que, quando integradas à cultura escolar, práticas lúdicas podem transformar a educação, tornando-a mais dinâmica, inclusiva e interativa.

Palavras-chave: ludicidade; cultura escolar; experiências educacionais; práticas pedagógicas; tecnologias; inclusão.

1 INTRODUÇÃO: IDENTIFICANDO A TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

A Educação de Qualidade é um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS da Organização das Nações Unidas, daí que como mestrande e professora, sinto-me no compromisso de qualificar os processos educativos e os saberes socioculturais, a fim de proporcionar conhecimentos contextualizados que envolvem tradição e inovação a situações de aprendizagem envolventes na escola, desenvolvendo o pensamento crítico, a criatividade e o cuidado da nossa Casa Comum, aliando o cotidiano escolar, as tecnologias digitais e a interação humana

¹ Mestrando em Educação. Linha 3 do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS. Email: amanda.202312733@unilasalle.edu.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS





pela cultura lúdica. Portanto, a pesquisa visa analisar a importância das abordagens literárias mais lúdicas e contextualizadas, utilizando variadas tecnologias de leitura e metodologias de ensino, para o engajamento lúdico para aprender no Ensino Fundamental II e Médio.

O objetivo é compreender o impacto no engajamento dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de capacidades imprescindíveis para o século XXI, como o pensamento crítico e a criatividade. Assim, almejamos alinhar, com o trabalho investigativo, novas propostas ao contexto atual, promovendo uma educação humanizadora, sensível e transformadora, visto que o ambiente escolar nos propõe uma complexidade de conceitos que permeiam o dia a dia da prática pedagógica e demandam um estudo aprofundado para cocriar sentidos.

Por meio de uma abordagem hermenêutica em que foi escolhida a pesquisa bibliográfica para responder o problema de pesquisa: Quais são os efeitos da dimensão lúdica na construção de conhecimentos de Língua Portuguesa no ensino médio e nas práticas educativas? Traçou-se como objetivo geral investigar como a ludicidade pode ser integrada na cultura escolar para enriquecer as experiências educativas e promover um ambiente de aprendizado mais engajador e significativo. Outrossim, os objetivos específicos caracterizam-se por analisar a relação entre tecnologias de ensino-aprendizagem e ludicidade; explorar a experiência escolar associada às práticas pedagógicas e um processo de ensino aprendizagem significativo aos estudantes; verificar a efetividade das metodologias lúdicas para o engajamento dos estudantes; entender o porquê da ludicidade se perder ao longo da vida estudantil e investigar a percepção dos discentes sobre a relação entre aulas lúdicas - aprendizagem- experiência - engajamento.

Para a análise documental serão utilizados artigos, teses e dissertações, do banco de dados da CAPES e de pesquisas de termos no Google Acadêmico, coerentes ao estudo e que auxiliem na caracterização de termos relevantes para a constituição do corpus investigativo e compreensão dos termos que embasam a presente pesquisa. Alguns autores que compõem essa investigação são Harari, Paulo Freire, Massa, Canclini, Larossa, Rosa e Ferreira.





2 REVISÃO TEÓRICA: CULTURA ESCOLAR E LUDICIDADE: UM OUTRO OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

2.1 Brincadeira é coisa séria

Harmut Rosa, sociólogo alemão, em sua palestra para o SESC São Paulo, em 2017, reflete sobre o quanto nossa sociedade sofre uma exacerbada pressão para produzir e não ficar atrasada em relação aos avanços tecnológicos que a nossa sociedade moderna demanda. Ainda, Rosa propõe que a modernidade, liderada pelo capitalismo e a globalização, direcionam os membros da sociedade a estarem em constante produção. O que Harmut Rosa (2017) denomina como processo de aceleração, no qual somos direcionados a produzir de forma contínua e exacerbada e nosso ócio acaba por ser considerado desleixo. Devido ao produtivismo da vida em detrimento da ressonância consigo e com o meio, tendemos a focar nas linhas conteudistas de produção dos saberes pedagógicos e de modelos (receitas). Consoante a tais ideias, Massa (2015, p. 112) enfatiza que “Não é mais possível educar usando o mesmo processo adotado há vinte anos e que foi responsável pela formação de uma geração”, pois nossa sociedade vive em um novo cenário que demanda mudanças urgentes para que possamos atender às novas demandas que o advento das tecnologias. Ademais, é preciso que o ensino seja sensível ao contexto e cotidiano dos estudantes, que lidam com diversas exigências, diferentes das que a geração de vinte anos atrás lidava.

À vista disso, em seu livro 21 Lições para o Século 21, Yuval Harari afirma que “as escolas deveriam minimizar habilidade técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida” (2018, p. 279). Seguindo essa lógica, não basta que os estudantes sejam apenas movidos pela aceleração citada por Rosa, visto que ela não incentiva o pensamento crítico e castra-os da criatividade. Aspecto esse que vai ao encontro da fala de Rubem Alves, quando afirma “Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam” (Alves, 2011, p. 30). Assim, tais pensamentos reforçam a





necessidade de transcender as tendências de massa para que os estudantes possam ser livres do senso comum e possam produzir seu próprio sentido daquilo que vivenciam. Portanto, cabe aos docentes propor uma educação empreendedora, que estimule os sentidos dos jovens, afinal, como cita Freire “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67).

Sendo assim, é nessa perspectiva que a ludicidade ganha espaço e relevância no cenário educacional, como ferramenta a fim de intermediar as novas relações e interações sociais que a modernidade e as tecnologias nos proporcionam. Harari (2018, p. 32) é enfático ao dizer que “seria loucura bloquear a automação em campos como o do transporte e o da saúde só para proteger empregos humanos. Afinal, o que deveríamos proteger são os humanos — não os empregos”. Isso evidencia que não há como privar a evolução, que já trouxe tantos bens para a humanidade, porém, é preciso que a educação acompanhe esse caminhar de forma empática.

Conforme Massa (2015, p. 113) apesar da palavra ludicidade ser tão importante no contexto educacional, ela não consta no dicionário. Assim, torna-se necessário, primeiramente, levar em consideração fatores etimológicos, regionais e sociais. Nessa perspectiva e analisando o cenário em que vivemos na educação, em que o ensino técnico ainda prevalece, com as tendências tradicionais, questiona-se, será que não estamos sendo mais *homos serius* que *homos ludus*, devido a aceleração exacerbada e ao foco na racionalidade científica? Será que não deixamos com que conceitos errôneos de ludicidade - visto que não consta no dicionário formal e a gramática normativa ainda rege o prestígio das relações sociais- influenciem a prática educacional, fazendo com que um conceito indispensável perca sua força? Será que não é o momento de superarmos o conceito medieval e gozar dos benefícios que o lúdico traz no século XXI? Essa dualidade entre jogo ser algo sem propósito, contrário ao trabalho, que traz frutos, remonta à Grécia antiga, conforme Massa (2015, p. 114), paradoxo esse que muitas vezes impede a fruição criativa dos estudantes, tornando-os meros espectadores do





seu processo de ensino aprendizagem e repetidores de um padrão pré-estabelecido pela sociedade.

Outro aspecto fundamental, ainda coerente com os aspectos linguísticos do termo ludicidade, são as definições de palavras análogas ao contexto, como cita Massa (2015, p. 114), “brincar”, “jogar”, “recrear” e “lazer”, afinal, cada um dos conceitos ajuda a construir o sentido de ludicidade, mesmo ainda não dando conta de sua real completude. Ademais, não se pode desconsiderar as variações linguísticas que cada região impõe para as definições e significações dos termos, pois as percepções do lúdico também variam de acordo com a região e, principalmente, país. Entretanto, precisa-se entender que o papel da ludicidade é justamente permear os limites entre a criatividade e a razão visto que “a ludicidade, levada para o contexto educacional, tem como um de seus objetivos justamente estimular o “paradoxo e a incompletude”, próprios da atitude criativa e lúdica, ao tempo que propõe a convivência com o paradoxo e a tensão conceitual entre os termos” (Massa, 2015, p. 116). Sendo assim, Massa associa a ludicidade a um olhar pelo caleidoscópio, no qual temos diversas visões acerca de um objeto.

Massa (2015) destaca que o Renascimento valorizou o lúdico, colocando-o no centro da educação infantil. Porém, devido às suas origens e interpretações, o lúdico ainda é visto como associado apenas ao desenvolvimento infantil e frequentemente desvalorizado no ensino fundamental II e médio. Isso ocorre porque, no passado, o lúdico era visto como uma metodologia criativa para entreter as crianças, enquanto os mais velhos eram preparados para o trabalho. Massa também menciona que alguns autores consideram o lúdico uma ilusão, pois o ensino “com aparência de brincadeira” é, na verdade, controlado para ensinar conteúdos específicos. Além disso, na Revolução Industrial, o lúdico foi associado ao desenvolvimento técnico e científico, o que, segundo Massa, contribuiu para sua desvalorização, pois não gerava bens de consumo.

Em contrapartida, ao analisar fatores sociais, Massa (2015) aborda o jogo como “um fato social”, ou seja, ele seria uma ferramenta de integração social que ajuda a moldar, junto com aspectos culturais, as identidades de um grupo social, que





habita em determinado território e tem um tipo característico de relações. Um exemplo disso são as brincadeiras indígenas, que são uma expressão da cultura de valorização da natureza e dos costumes, a fim de manter vivas as histórias e reafirmar identidade dos povos originários. Em conversa para o portal de jornalismo Lunetas, Daniel Munduruku afirma que “O jogo coletivo educa o corpo, as histórias educam o espírito. Esse tipo de atividade faz com que as crianças aprendam a ser um sujeito individual em uma comunidade.” Desta forma, o que muitas vezes já foi considerado uma brincadeira, se torna uma ferramenta essencial para o desenvolvimento dos jovens em formação, potencializando suas habilidades para que possam enfim agir em um mercado de trabalho que não é o mesmo da Revolução Industrial, muito menos da época medieval, tornando seu desempenho mais potente por terem sido apresentados a uma educação construída sobre os pilares da ludicidade, permitindo sua fruição criativa.

Por fim, Massa traz uma definição de ludicidade que pode orientar melhor nosso entendimento e olhar para as práticas educativas. Ser educador do século 21 é estar aberto a práticas cujo foco seja a experiência educativa e as vivências escolares, a fim de promover competências e habilidades que não se restrinjam a resolução estática de problemas ou a validação em processos seletivos únicos, mas que forme cidadãos críticos para viver plenamente em sociedade, para que a robotização fique restrita à inteligência artificial. Afinal, somos sujeitos de carne, osso e sentimento, pois, “a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos” (Freire, 1982, p. 11).

2.2 Ser lúdico ou não ser, eis a questão

Nossa sociedade mudou, bem como muitos valores e necessidades básicas, portanto torna-se indispensável transcender o pensamento social e alguns conceitos, bem como o da interculturalidade, do letramento e dos processos de ensino aprendizagem, como a ludicidade. Em seu artigo para a Revista Observatório Itaú Cultural, Néstor García Canclini (2009) traz valiosos apontamentos sobre as





relações inter-geracionais e como a tecnologia tem as afetado. Uma das suas principais abordagens é sobre o letramento digital, o qual as novas gerações estão sendo conduzidas, desde muito cedo, e o letramento analógico, que primava na sociedade fortemente até os anos dois mil. Ainda, Canclini (2009) explora que a modernidade trouxe à tona, com o advento das novas tecnologias, a interação dos diversos povos com elas e consequentemente um intercâmbio cultural muito grande, sendo capaz de unir jovens de diferentes culturas, mas muitas vezes afastar gerações de uma mesma. Tais divergências entre as próprias gerações podem ser exemplificadas pelo autor como em um pai pedindo ajuda para o filho para lidar com determinada inovação.

Além disso, Canclini (2009) evidencia que a influência midiática faz com que os jovens tenham a tendência de viver um imediatismo, visto que a internet lhes providencia viver esse frenesi de informação (ou desinformação?), pois “Sem dúvida, a gestão midiática e mercantil do tempo empobrece a experiência do passado e as fantasias sobre o futuro, subordinando-os ao presente (Canclini, 2009, p.149). Sendo assim, ancorada pela fala de Larossa, 2018, de que mera informação não é conhecimento, é necessário que os estudantes sejam guiados a aproveitar o máximo dos avanços tecnológicos, mas com sabedoria, não sendo enlaçados nas armadilhas digitais, como as fake news. Canclini (2009, p.147) ainda provoca, que “se ficarmos apenas envoltos do ímpeto progressista, perderemos a beleza do que está a nossa volta, como entrar e conhecer uma biblioteca real”.

Massa (2015) já citava que algumas questões de entendimento sobre ludicidade geram equívoco ou distanciamento devido às diferentes definições. Canclini (2009, p.147), também caracteriza essa desterritorialização, que muito se dá pelo avanço dos meios digitais, expresso no trecho: “Além disso, a desmaterialização do processo produtivo está associada a uma parcial indiferença frente às demarcações geográficas, econômicas e políticas. Desmaterialização e desterritorialização”.

Dessa forma, percebe-se que os esforços contínuos para que o ensino técnico prevaleça não está rendendo frutos tão maduros e proveitosos quanto o esperado.





Os estudantes saem da escola, envoltos de um ensino tradicional e muitas vezes conteudista e acabam não estão preparados para os novos desafios que a nova sociedade do século 21 demanda. Destarte, a perspectiva de um ensino baseado na experiência estudantil, contextualizada e “que nos toca”, conforme Larossa, 2018, pode ser uma solução para proporcionar aos estudantes não apenas conhecimentos científicos, mas memórias da vida escolar e um ensino personalizado, visto que Canclini defende que “talvez as tecnologias de uso personalizado sejam hoje o principal recurso de emancipação dos jovens” (Canclini, 2009, p. 149), pois elas guiarão um ensino mais humano.

2.3 Um caso de sucesso - A prática da leitura e os jogos pedagógicos

Pensar na educação é estar disposto a se reinventar, entendendo o contexto que se está inserido e os sujeitos que fazem parte de determinada tomada de ação educativa. Desta forma, a tese de Ferreira (2016), na qual a abordagem é “O RPG e a leitura: uma intervenção lúdica no ensino fundamental II”, traz uma percepção como o ensino contextualizado e lúdico pode mudar uma realidade. Nesse sentido, Ferreira coloca em vista sua pergunta motivadora, quando questiona em seu problema de pesquisa - quanto aos hábitos de leitura- “o que falta às aulas de leitura que não proporcionam a motivação para tal prática?”

Ferreira em sua tese teve como corpus de pesquisa um grupo de cinco professoras e trinta e um alunos, que foram a base de uma pesquisa qualitativa, feita por meio de questionários. Esses tinham como intuito uma análise tanto dos hábitos de leitura quanto das práticas pedagógicas do corpo docente e seu empenho no fazer pedagógico.

Outro ponto que vale destaque é que a escola faz parte de avaliações regionais anuais, o SPAECE³ e entre os anos 2012 e 2015, sua classificação foi declarada como crítica, tendo atingido a proficiência de 234,8 em 2012; em 2013 não foi

³ Avaliação de Desempenho Acadêmico, aplicado anualmente, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/> Acesso em 16 de out. de 2024

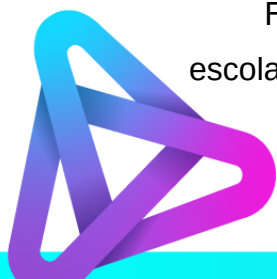




avaliada; em 2014 recebeu 264,3 e em 2015 houve um declínio para 254. Ferreira conclui que isso se dá ao fato da proficiência leitora não ser trabalhada “de forma linear, progressiva” (2016, p. 44), além de não haver total engajamento da equipe docente.

Assim, a autora problematiza o quão lúdicas e interativas as aulas da educação infantil e ensino fundamental I tendem a ser, o que faz com que os alunos pareçam muito mais engajados no seu processo de ensino aprendizado, afinal estão desenvolvendo atividades prazerosas e que permeiam o seu imaginário, dando-lhes autonomia de ser parte e cocriar suas aprendizagens. Ainda, Ferreira aborda que a paixão pela leitura se instaura na criança nessa época, pois é “uma paixão que se observa presente nas suas atividades, assim como nas suas brincadeiras e, dessa forma, a leitura entra no seu mundo dando significado à sua vida através da imaginação e da fruição de ideias” (Ferreira, 2016, p. 12). Ainda, sob a óptica de Chartier (1990, p. 121), Ferreira (2016, p. 13) “compreende a leitura como atividade criadora, como uma prática produtora de sentidos”. Sendo o objeto de seu olhar um elemento de extrema relevância, sua problematização também permeia sobre a curadoria de textos e gêneros textuais pelos professores, a fim de que possam proporcionar a devida fruição e engajamento dos alunos. Além disso, a autora também faz uma provocação em que questiona “Será que esse “desinteresse” do aluno pela leitura não reflete também o desinteresse em buscarmos alternativas mais sólidas ou na falta de percepção de que temos uma crise de leitura na escola e que é a escola a responsável pela superação dessa crise?” (Ferreira, 2016, p.13). Logo, estaria o docente também sendo um dos causadores da falta de viabilização da paixão do estudante pela leitura, não possibilitando abordagens mais lúdicas? Entretanto, a autora não coloca apenas como hipótese o docente, mas também as instituições e o próprio material didático oportunizado nas aulas de língua portuguesa, visto que tendem a concentrar-se em exercícios de repetição e reprodução, sem determinado espaço para o sentido.

Ferreira aborda que “fato é que a leitura é base da aprendizagem da criança na escola. Isso acontece de tal forma que a falta deste domínio se torna o maior





obstáculo ao sucesso escolar” (Ferreira, 2016, p.15). Portanto, sua proposta de análise é sobre o RPG, Role Playing Game, como uma estratégia para promover maior interesse dos alunos com a leitura. A autora justifica sua escolha devido a conversas informais com alunos em que detectou o interesse deles pelo estilo de jogo, acreditando ser oportuno a união entre tal prática e as aulas de língua portuguesa, mais especificamente às práticas de leitura, além disso justifica a necessidade de busca por meios alternativos de engajamento dos alunos leitores, visto que estão imbuídos em meios totalmente diferentes, tais como o uso do Kindle ou plataformas virtuais de leitura. “Assim, o livro, o leitor e a leitura se adaptam às mudanças sociais, históricas, ambientais e tecnológicas; e a transformação da leitura é originada pelo suporte que a materializa. (Ferreira, 2016, p. 24). Portanto, ao vivenciar as mudanças eletrônicas relacionadas à leitura em nosso século, vimo-nos obrigados a acompanhar o fluxo das mudanças e a propor maneiras novas de interação com a leitura, afinal nesse processo “leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado” (Ferreira, 2016, p. 26).

Ademais, a autora propõe que todo jogo é um ato pedagógico, por envolver capacidades criativas e de desenvolvimento do raciocínio lógico, pois como traz o psicólogo pela visão de Ferreira (2016, p. 34). Dessa forma, o ato de brincar oportuniza uma experimentação, na qual o sujeito problematiza uma situação, testa hipóteses, guia-se por objetivos individuais ou de equipes, a fim de chegar a um processo de conhecimento em novas aprendizagens.

Na tese de Ferreira (2016), um exemplo de jogo potencializador de interações e sentidos pedagógicos é o RPG, pois segundo a autora, ele coloca o jogador como centro do jogo, sendo ator e roteirista, além de traçar seu próprio destino, guiado por suas decisões, o que, inclusive, segundo pesquisas da autora, faz com que estudantes busquem de forma autônoma por leituras em outros idiomas, por terem sua curiosidade aguçada. Isso articula com os pensamentos de Harari, em que “as escolas deveriam minimizar habilidade técnicas e enfatizar habilidades para





propósitos genéricos na vida” (2018, p 279), afinal, coerente ao exemplo de Ferreira, isso faz com que os próprios alunos se tornem autônomos de seu conhecimento.

O intuito da pesquisa era “promover a leitura de forma lúdica e criativa utilizando o jogo” (2016, p. 46), jogo esse que seria o RPG, pois poderia potencializar as habilidades criativas e de pensamento. Assim, optou-se por aplicar uma sequência didática proposta para cinco encontros, com um texto em conjunto como proposta final. Percebeu-se, por meio da prática pedagógica do RPG, que ao ser mediada de forma lúdica, a leitura deixa de ser percebida pelo aluno como uma tarefa obrigatória e se torna uma atividade prazerosa.

3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

A sala de aula é um organismo vivo, portanto, ser professor é ser sujeito da transformação e estar aberto a ser tanto o pesquisador quanto o objeto de pesquisa. Dessa forma, a abordagem escolhida foi a hermenêutica, visto que,

A hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos (Sidi; Conte, 2017, p. 1943).

Assim, sob a óptica da experiência, o caminho a ser traçado gira em torno da relação professor-aluno, por meio de mediações pedagógicas, buscando a alteridade nas relações em prol de um ambiente escolar inclusivo e atrativo aos estudantes do Ensino Médio. Daí questionamos, quais iniciativas e experiências lúdicas estão sendo desenvolvidas no cotidiano escolar? Se há estudos associando a cultura escolar com a linguagem lúdica de sentido à prática educativa? Quais vivências lúdicas são significadas nos estudos e práticas recentes desse campo? Se há experiências suficientes com dimensões lúdicas no ensino médio ou ainda não foram caracterizadas tais práticas de Língua Portuguesa?





Sidi e Conte (2017, p. 1944) retomam que “todas as produções humanas podem ser consideradas como textos”, consequentemente é passível de serem analisadas, avaliadas e superadas. Sendo assim, leem-se aqueles que utilizam abordagens pedagógicas inovadoras, centradas em um ensino lúdico e embasado no contexto dos estudantes, também de teses e dissertações coerentes ao tema caracterizam o corpus teórico da pesquisa em questão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os presentes dados e avanços foram apresentados no Fórum de Pós-Graduação e/ou no Consórcio Doutoral da Sapiens 2024 e constituem um trabalho em andamento, visando a qualificação ainda neste ano, no mês de dezembro.

Como uma conclusão parcial, entende-se que a revisão teórica foi composta por um arcabouço de estudos interpretativos e compreensivos acerca do tema sob o olhar de experiências educativas, a fim de mapear a inclusão de conhecimentos já realizados no campo, como é o estudo de Ferreira, intitulado “O RPG e a leitura: uma intervenção lúdica no ensino fundamental II” que vinculou em suas aulas a leitura ao jogo de RPG, o que fez com que os estudantes se mobilizassem no engajamento e autonomia cocriadora com a proposta de leitura. Tal tese vai de encontro com a proposta inicial do trabalho, que visa argumentar sobre as vivências escolares contextualizadas têm a capacidade de engajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade, em relação com os saberes da cultura escolar, carece de estudos futuros por ser uma poderosa forma de linguagem que afeta o humano, para transformar a educação, tornando-a mais dinâmica, envolvente e inclusiva. Assim, brincar é um ato pedagógico dinâmico, complexo, sensível e social, capaz de impactar e engajar os estudantes no exercício da criatividade e do pensamento crítico. Assim, imbuídos nesse ambiente pedagógico, poder-se-á pensar na utopia de chegar mais perto dos objetivos propostos pelas





ODS, com indivíduos engajados em mudar o seu contexto e respeitar a Casa Comum, contando com profissionais que entendam o meio em que estão inseridos.

Como proposta de estudos futuros, intenciona-se um aprofundamento sobre o papel da cultura escolar, que molda muito do ensino que temos ainda nos dias atuais em diversas escolas no Brasil, tendendo a um processo mais tradicional e não tão lúdico. Assim, visa-se entender tal relação e resistência à mudança de paradigma.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Tiago. Yuval Noah Harari, Inteligência Artificial, **Educação e Futuro**. In: AAA INOVAÇÃO. Disponível em: <https://blog.aaainovacao.com.br/yuval-noah-harari-inteligencia-artificial-educacao-e-futuro/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 31 jan. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1067_9-rceb002-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Disponível em: <http://pnld.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CANCLINI, Néstor García. Diversidade e direitos na interculturalidade global. **Revista Observatório Itaú Cultural**, v. 8, p. 143-152, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/31883035/alzamora_alencar_observatorio_itaucultural.pdf#page=143. Acesso em: 29 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

LARROSA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 out.





2020.

LIMA, C. F. **Brincadeiras indígenas para conhecer e curtir com as crianças.**

Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincadeiras-indigenas-para-conhecer-e-curtir-com-as-criancas/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

ROSA, Hartmut. Aceleração social, estabilização dinâmica e dessincronização da sociedade. In: Encontro Internacional Pensar o Futuro: As Histórias que Tecemos e as Histórias que Queremos, 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação do Sesc, 2017.

SIDI, P. M.; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, p. 1942-1954, 2017.





O BRINCAR EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO DURANTE EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS

Juliana Aparecida Bohn¹

Juliana Vargas Silva²

Tailine Raiana Fillmann³

Rosemari Lorenz Martins⁴

Resumo

As mudanças climáticas têm intensificado a ocorrência de eventos extremos, resultando em desastres naturais que impactam severamente diferentes parcelas da população. Neste contexto, este artigo se propõe a discutir os efeitos da enchente ocorrida em maio de 2024, no Rio Grande do Sul, e suas consequências para uma parcela da população que necessita do olhar dos adultos: as crianças. O transbordamento dos rios tirou à força milhares de pessoas de suas casas que, sem ter para onde ir, se refugiaram em abrigos. Diante da gravidade da situação, e na tentativa de minimizar os transtornos, surgiram voluntários que atuaram em diferentes frentes. Conhecer o perfil desses voluntários e caracterizar o brincar nos abrigos são objetivos deste estudo. Para compreender o trabalho desenvolvido com as crianças nos abrigos, recorreremos à coleta de dados, utilizando um questionário respondido pelos voluntários e foi também realizada uma revisão bibliográfica para discussão dos resultados. Os resultados apontam que a grande maioria dos voluntários se identifica como do gênero feminino, tendo como profissão a docência. Os participantes indicam que os espaços de brincar foram organizados em grande parte pelos próprios voluntários e que o brincar ocorria de formas variadas, muitas vezes sem intervenção direta dos adultos. A pesquisa aponta a necessidade da criação de um plano de emergência relacionado ao bem-estar das crianças em situação de abrigo, já que grande parte dos participantes indicou que os direitos das crianças estavam sendo parcialmente respeitados.

Palavras-chave: abrigo; brincar; crianças; enchente.

1 INTRODUÇÃO

¹ Universidade Feevale, Brasil, link do ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0250-3474>. E-mail: julianabohn@gmail.com

² Universidade Feevale, Brasil, link do ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5176-2160>. E-mail: juvargasrs@gmail.com

³ Universidade Feevale, Brasil, link do ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7285-575x>. E-mail: tailineraiana@gmail.com

⁴ Universidade Feevale, Brasil, link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>. E-mail: rosel@feevale.br





Os crescentes avisos sobre a iminência da crise climática, e da urgência de repensarmos hábitos e atitudes em relação ao Planeta, já não são novidade. O mês era maio e o ano 2024, e, os noticiários ao redor do mundo traziam em destaque a tragédia climática que assolava o Estado do Rio Grande do Sul.

O Estado viveu a maior enchente que se tem registro na sua história. As chuvas intensas e o transbordamento de diferentes rios e seus afluentes tiraram de casa, a força, milhares de gaúchas e gaúchos.

Muitos, sem ter para onde ir, se refugiaram nos abrigos que foram montados às pressas, em diferentes pontos dos municípios gaúchos. Diante da quantidade de refugiados climáticos, municípios que não foram afetados também abriram espaços para receber a população.

Na tentativa de minimizar o sofrimento daqueles que, pela força das águas, perderam tudo, foram surgindo voluntário(a)s para ajudar em diferentes frentes. Os abrigos receberam pessoas das mais variadas faixas etárias, o que inclui as crianças que são o foco deste estudo.

Sabe-se que, no Brasil, a partir da Lei nº 8.069/1990 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é que as crianças e adolescentes passaram a ser consideradas sujeitos de direitos, ou seja, começam a ter seu lugar como cidadãos garantidos na sociedade. O referido documento estabelece também que são consideradas crianças os sujeitos que ainda não completaram 12 anos de idade. Entende-se necessário explicar que o termo “sujeito” não deve ser confundido com o seu uso pejorativo que nos remete a ideia de alguém dependente ou inferior.

Partindo da dimensão da garantia de direitos é que este trabalho foi pensado. Assim, ao longo desta pesquisa, buscou-se caracterizar os espaços de brincar nos abrigos e o perfil dos voluntários envolvidos, respaldando as análises a partir do referido Estatuto e do referencial teórico que compõe a pesquisa.

Salienta-se ainda que todas as autoras deste estudo trabalharam como voluntárias durante o evento climático mencionado anteriormente.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O que diz o ECA?

Enquanto sociedade, sabemos que os nossos direitos e também os nossos deveres são garantidos através da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mas, e quanto as crianças, também são abrangidas por esse documento? Também têm os seus direitos garantidos? Para buscar pôr em prática o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que fala sobre os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Esse documento garante que toda criança é um sujeito de direitos, e que os mesmos devem ser garantidos e respeitados.

O referido documento dispõe sobre a proteção de todas as crianças e adolescentes, sem discriminação. Desta maneira, o artigo 3º estabelece que:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Brasil, 1990, documento online)

Além disso, os demais artigos que compõe o estatuto trazem o indicativo de todos os direitos que devem ser garantidos à este público. Assim, observa-se o que trata o artigo 16 que sinaliza sobre o direito a liberdade de brincar e divertir-se

Art. 16 O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - **brincar**, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (Brasil, 1990, documento online)

Para auxiliar-nos nas discussões entende-se necessário discorrer também sobre os artigos 17 e 18, pois eles apontam sobre o direito da integridade física,





moral e psíquica das crianças, preservando sua imagem, identidade, seus espaços, bem como estabelecendo que é dever de todos promover a proteção de crianças e adolescentes, colocando-os a salvo de qualquer tratamento que possa ser desumano, violento, vexatório, entre outros.

Cabe-nos também explicar que a pauta sobre o brincar é referenciada desde 1959 na Declaração Universal dos Direitos das Crianças. O 7º princípio estabelece que “[...] A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.” (ONU, 1959).

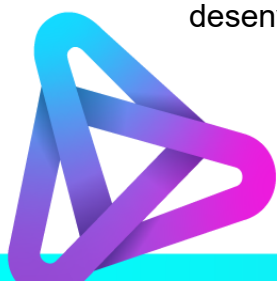
Porém, como pontua Friedmann (2020) as políticas públicas sobre o brincar não devem ser impostas, mas compreendidas e internalizadas pelos adultos para que sejam cumpridas.

Com o aporte destes artigos, torna-se possível compreender, de maneira sucinta, o papel do adulto para manutenção e garantia dos direitos desta parcela da população, as crianças.

2.2 O brincar como direito e sua importância para o desenvolvimento infantil

O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o brincar como um direito, mas compete a sociedade que este direito se efetive. Porém, a Associação Brasileira pelo Direito de Brincar e à Cultura (IPA Brasil, 2013) adverte que, embora a legislação assegure o direito ao brincar, muitos adultos ainda não compreendem a sua importância e significado na vida das crianças. Para alguns, o brincar continua sendo visto como perda de tempo.

Neste sentido, uma visão simplificada pode reduzir o brincar apenas a um momento de diversão, sem considerar seu verdadeiro significado. Para Vygotsky “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico.” (Vygotsky, 1979, p. 45)





Desse modo, vários estudos indicam que o brincar está intimamente ligado ao desenvolvimento infantil, desafiando a ideia equivocada de que se resume apenas a uma atividade prazerosa (Kishimoto, 2008; Fortuna, 2011; Resnick, 2020; Macedo; Petty; Passos, 2007).

Na mesma vertente os escritos de Winnicott (1971), referem que brincar vai muito além de uma simples diversão, pois está ligado a um processo de prazer que o sujeito estabelecerá com o meio se esta brincadeira for significada por um terceiro.

Além disso, é importante enfatizar que o brincar é a maneira como a criança consegue se expressar de maneira livre, é a forma de linguagem e de expressão com o mundo que a rodeia. (Friedmann, 2020).

Piaget também traz abordagens sobre o brincar e a sua importância para o desenvolvimento da criança, uma vez que quando ela brinca, começa a criar ideias e concepções a partir de sua interação com o objeto: “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”. (Piaget, 1971, p. 67)

Assim, Baron (2002, p. 75) explica que “É na brincadeira que a criança pode agir de forma ativa, construindo soluções próprias para situações da vida cotidiana em que seu lugar é, em geral, de dependência e passividade, o que lhe permite reelaborar e ressignificar as vivências.” Ampliando o entendimento, Friedmann (2020, p. 79) colabora ao manifestar que “[...] brincadeiras podem favorecer a cura psíquica e física. [...]”.

3 METODOLOGIA

Para este estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo como fonte para coleta dos dados. Como instrumento para coleta de dados, optou-se pela utilização de questionário, que é entendido como uma técnica de investigação, em que se utiliza um conjunto de questões que são enviadas aos





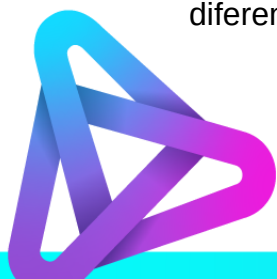
sujeitos participantes da pesquisa, com o propósito de obter informações relevantes (Gil, 2019).

O questionário em questão, foi enviado para grupos de voluntários que atuaram nos abrigos de três cidades da região metropolitana de Porto Alegre. Ao todo, responderam ao questionário 17 participantes, dos quais 16 eram do gênero feminino, sendo 11 professores. Destes, 3 atuaram por uma semana no voluntariado, 4 entre três e quatro semanas, 6 atuaram entre uma e duas semanas e 4 pessoas atuaram por mais de 4 semanas.

Foram respondidas as seguintes questões: Qual o seu gênero; Por quanto tempo atuou como voluntário em abrigos; Qual a sua profissão; No abrigo que você atuou como voluntário havia espaço para brincar; Descreva fisicamente o espaço de brincar no abrigo que você atuou como voluntário; Como você percebeu a interação entre adultos e crianças neste espaço; Neste espaço o brincar era livre ou dirigido; Você acredita que as crianças estavam tendo seus direitos respeitados nos abrigos em que você foi voluntário; Em sua opinião, que ações poderiam tornar a situação de abrigamento mais acolhedora para as crianças.

A pesquisa de campo tem a intenção de coletar informações que possam auxiliar a responder o problema de pesquisa ou até descobrir novos fenômenos (Prodanov; Freitas, 2013). Os dados podem ser obtidos utilizando procedimentos como observação, aplicação de questionários e entrevistas (Gil, 2019). Para este estudo, optou-se pela seleção de três respostas coletadas, sendo elas: No abrigo que você atuou como voluntário havia espaço para brincar; Descreva fisicamente o espaço de brincar no abrigo que você atuou como voluntário; Como você percebeu a interação entre adultos e crianças neste espaço.

Na perspectiva de Lakatos e Marconi (2021, p. 212), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Neste aspecto, foram realizadas leituras sobre o brincar em diferentes perspectivas: pelo viés legal, a partir da análise do Estatuto da Criança e





do Adolescente e também considerando o brincar como um processo estruturante do sujeito, através dos autores Friedmann, Piaget, Vygotsky, Winnicott e outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para esta seção, foram selecionadas três questões do questionário que serão abordadas. Também se estabeleceu uma amostra de cinco respostas coletadas.

Considerando-se que o brincar pode favorecer processos de cura física e psíquica (Friedmann, 2020), perguntou-se aos voluntários se no espaço de abrigo no qual atuaram havia espaço de brincar, observando as respostas abaixo:



Fonte: Elaborado pelas autoras

Dessa forma é possível perceber que, apesar de uma minoria, alguns abrigos não organizaram espaços de brincar, privando assim as crianças que nele estiveram abrigadas do contato com esta atividade que é garantida por lei (ECA, 1990).

Buscando-se compreender como era fisicamente os espaços de brincar, pediu-se aos voluntários que o caracterizassem, já que para Winnicott (1982) também aponta que os ambientes precisam ser facilitadores de significados para as crianças.





Foram selecionadas 5 respostas dos voluntários a fim de exemplificar as características dos abrigos:

Espaço cercado com papelões, como se fossem uma cerca, com tatames de EVA no chão, com brinquedos espalhados no chão, com o intuito de formar grupos. Professoras atuando como voluntárias.
Havia um espaço itinerante que se definia pela exploração das crianças de disponibilidade física do espaço conforme limitação da gestão do espaço. Oscilava entre ficar entre os colchões, junto as paredes ou mesmo nos degraus da arquibancada.
Inicialmente o espaço para brincar era um ambiente relativamente improvisado, com alguns tapetes no chão, brinquedos espalhados, e cercado por lâmina de papelão. Posteriormente, após ter sido desmantelado e deixado de existir, foi organizado em um local salubre, com luz adequada, ar-condicionado, banheiro, um espaço com dignidade de atendimento infantil.
O espaço foi organizado pelos voluntários.
Na realidade não existia ainda um espaço montado exclusivo para essa finalidade, o que dificultava a ação dos voluntários.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Winnicott (1982) diz que precisamos de ambientes suficiente bons para as crianças e não perfeitos. Desta forma, considerando-se o contexto de uma tragédia climática, é aceitável que muitos abrigos tenham sido construídos às pressas, o que nem sempre garante qualidade ao processo. Todavia, é preciso salientar que a situação de abrigo perdurou, em muitos locais, por mais de 4 semanas, o que garantiu tempo para uma melhor organização, fato que pode ser percebido na terceira resposta. Entretanto, conforme a última resposta, o espaço de brincar não foi organizado no abrigo de atuação, o que dificultava a ação dos voluntários.

Ademais, destaca-se o fato de em um dos abrigos, o espaço de brincar ter sido organizado pelos próprios voluntários, ou seja, não houve uma organização por parte do poder público neste sentido, buscando garantir o direito e acesso ao brincar por parte das crianças abrigadas.

A interação do adulto com a criança, a mediação que ocorre na brincadeira, é de suma importância, ainda mais em eventos potencialmente traumáticos, como os vivenciados pelas crianças em abrigo. Devido a isso, a forma de interação entre os adultos e as crianças nos espaços de brincar também interessa a esta pesquisa, que questionou os voluntários sobre isso, ao que responderam:





Minha intervenção se deu exatamente pela leitura que fiz do momento. Sentia que faltavam adultos para acolher aquelas crianças. Era uma sensação de desamparo muito grande.
Quanto aos adultos que atuavam voluntariamente nos espaços de brincar percebi uma abertura e um acolhimento voltado a demanda das crianças ali participantes. Havia um número mais de crianças do que de adultos atuantes.
Boa. Embora algumas pessoas estavam se sentindo "violadas" por terem que conviver meio a tal situação e ter que "dividir" espaços e o carinho de seus bichinhos de estimação. Algumas crianças na paróquia já se conheciam, estudavam na mesma escola, outras passaram a conviver ali, brincando e conversando entre elas, mas com pouca intervenção de adultos. Alguns mostravam aos familiares o que havíamos construído e felizes afirmavam o que estavam aprendendo. Havia momentos de brincar livre e outros dirigidos.
Em um dos abrigos tinha quadra poliesportiva e espaços distintos com brinquedos. No outro abrigo tinha pracinha e espaços com brinquedos e jogos. No terceiro abrigo não tinha um espaço específico para o brincar.
Bem simples, próximo da cozinha havia mesas com brinquedos, livros, materiais para colorir e num espaço vazio fazíamos brincadeiras em grupo, como rodas cantadas, contação de histórias, baralhos, quebra cabeças etc. Na rua também brincavam, principalmente com bolas, quando o tempo permitia.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em seu 16º artigo, o ECA (1990) estabelece que é dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, deixando-os a salvo de qualquer tipo de ação desumana ou violenta. A partir da primeira resposta da tabela anterior, é possível perceber que aconteceram situações em que as crianças e adolescentes estiveram desamparadas, inclusive porque em outra resposta é possível observar que o número de voluntários muitas vezes era insuficiente para a demanda apresentada.

Desse modo, é possível pensar que, diante da tragédia climática, houve intensa preocupação em relação ao arrecadamento de alimentos e roupas, o que de fato é importante. Porém, o que se observa é que o brincar, e por que não o próprio cuidado com as crianças, continuam de certa forma sendo tratados como algo alegórico e menos necessário.

Para Friedmann (2020) a criança usa o brincar como uma de suas formas de comunicação e expressão, cabe, portanto, cabe-nos constatar que muitas crianças não tiveram esse espaço privilegiado de escuta durante tão triste episódio de suas vidas.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho faz parte de uma pesquisa ainda em andamento, sobre a qual outras análises e discussões de dados serão realizadas, haja vista o levantamento realizado e a necessidade encontrada de que as discussões tenham prosseguimento.

Diante disso, a partir das amostras aqui selecionadas para discussão, observa-se a necessidade de criação de um plano de emergência para atender as crianças em situação de abrigo, já que é possível perceber que não foi possível garantir os direitos de proteção das crianças em sua totalidade.

Uma questão que ainda necessita de maior aprofundamento, diz respeito a uma contextualização no sentido de compreender qual o lugar social dos sujeitos atingidos pelo desastre climático, analisando as vulnerabilidades sociais que possam estar articuladas neste fenômeno.

Nesse sentido, aponta-se como uma necessidade importante, a discussão sobre o abrigo como um todo, garantindo também os direitos dos adolescentes, que embora não tenham sido citados neste estudo de forma pontual, também carecem de um olhar cuidadoso nestas situações.

A urgência em analisar este evento climático e tomar medidas eficazes é evidente. O poder público e a sociedade civil devem unir forças para prevenir futuros desastres e garantir que os direitos de crianças, adolescentes e suas famílias sejam respeitados e protegidos em todas as circunstâncias.

REFERÊNCIAS

BARON, Sandra C. Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender. In: **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. GARCIA, Regina Leite. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.





FORTUNA, Tânia R. **A formação lúdica docente e a universidade:** contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. **Revista O papel do brincar na cultura contemporânea**, v. 17, n. 1-2, p. 1-9, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Cengage Learning Brasil, 2008.

MACEDO, Lino. de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda:** por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução: Mariana Casetto Cruz, Livia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.





EXPLORANDO PERCURSOS INCLUSIVOS: UMA REFLEXÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Iohanna Deckmann¹

Dirléia Fanfa Sarmento²

Resumo

Este ensaio aborda a complexa temática da educação inclusiva no contexto educacional (especialmente o brasileiro), destacando-a como um desafio contínuo por meio de uma análise retrospectiva, onde se percebe o longo e desafiador caminho percorrido para a construção de uma prática educacional sólida nos dias atuais. Assim, exploramos o percurso histórico, identificando momentos cruciais de transformação e reflexão que contribuíram para a configuração atual da educação inclusiva – embora estejamos imersos em um cenário educacional onde ainda estamos aprendendo a lidar com as nuances da inclusão. Políticas públicas e leis adequadas não bastam para garantir a inclusão educacional; também é crucial enfrentar desafios como infraestrutura inadequada, falta de capacitação para professores, recursos financeiros limitados e o estigma social. Essas questões não só dificultam o aprendizado como promovem a exclusão. Para que se superem essas barreiras, se requer conscientização e a promoção de uma cultura escolar inclusiva. Ao reconhecer que o caminho percorrido é apenas o início, exploramos as possibilidades que emergem dentro do cenário inclusivo educacional, propondo uma reflexão sobre as conquistas e desafios enfrentados no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

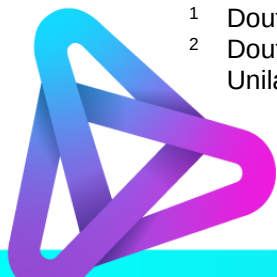
Palavras-chave: educação inclusiva; desafios educacionais; pedagogia; práticas pedagógicas; reflexão retrospectiva; cenário educacional brasileiro.

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma educação inclusiva no cenário educacional brasileiro representa um desafio contínuo e multifacetado (Batista; Cardoso, 2020). Embora amplamente reconhecido como um princípio fundamental, o acesso igualitário à

¹ Doutoranda em Educação. UNILASALLE. E-mail: iohanna.deckmann@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora dos cursos de Pedagogia e de Pós-graduação em Educação. Unilasalle. Email: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br.





educação para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e características individuais, permanece um ideal a ser plenamente realizado (Menegat; Sarmiento; Rangel, 2018). Nunca foi tão importante como hoje a criação de ambientes de aprendizagem seguros e saudáveis (Menegat; Sarmiento; Rangel, 2018) que atendam plenamente à diversidade de seus estudantes, uma vez que é crescente o número de diagnósticos das mais variadas condições. Ao lançarmos um olhar para o passado, percebemos um caminho marcado por avanços, lutas e, sobretudo, transformações profundas que nos conduziram ao panorama educacional atual.

A pedagogia que sustenta as práticas educacionais contemporâneas é fruto de um percurso longo, que reflete o compromisso de adaptar e evoluir em resposta às demandas de uma sociedade em constante mudança (Saviani, 2007). Hoje falamos em inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, se pensarmos sob um aspecto histórico mais amplo, a inclusão foi se inserindo lentamente ao longo da história de várias formas, por exemplo, com a ampliação do ensino para crianças e jovens (e não mais adultos como na Grécia Antiga), com o olhar voltado para estudantes de classes sociais menos favorecidas financeiramente na Idade Média e Idade Moderna, com a criação de uma Pedagogia Nova no final do século XIX por expoentes como Maria Montessori (Gauthier; Tardif, 2014). Podemos dizer que desde as primeiras iniciativas de inclusão até os debates contemporâneos, cada passo moldou a estrutura educacional que agora buscamos aprimorar.

Embora tenhamos atingido um estágio em que a inclusão é, de fato, uma realidade palpável, é crucial reconhecer que ainda estamos aprendendo a lidar com essa nova realidade. O cenário inclusivo educacional é dinâmico, exigindo constantes adaptações e reflexões para melhor atender às necessidades variadas de nossos alunos (Batista; Cardoso, 2020). É importante entender que uma educação comprometida com a equidade e a inclusão gera mudanças significativas reais e, embora já tenhamos percorrido uma jornada longa enquanto sociedade, ela ainda é repleta de obstáculos que precisam ser ultrapassados.





Nesse sentido, este artigo do tipo ensaio propõe uma reflexão sobre esse trajeto histórico, identificando momentos-chave que contribuíram para a construção do *status* educacional brasileiro. Avaliamos como as experiências do passado nos conduziram à realidade presente, onde, mesmo diante dos desafios persistentes, vislumbramos espaços para reflexões contínuas e exploração das diversas possibilidades que se apresentam diante disso. Portanto, este artigo traz um olhar histórico, com o objetivo de estabelecer um diálogo sobre o que foi conquistado e como podemos, coletivamente, moldar a educação inclusiva.

2 MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO: A BASE HISTÓRICA PARA A PEDAGOGIA

A pedagogia atual reflete os valores cultivados desde os tempos da Grécia Antiga, uma vez que se pode dizer que foram os gregos que fundaram a tradição educativa ocidental (Gauthier, Tardif, 2014). O início da história educativa veio de uma crise na cultura, “que se traduz numa dissolução dos modelos tradicionais, religiosos e autoritários, que orientavam a vida humana no mundo antigo” (Gauthier; Tardif, 2014, p. 16). Os primeiros eruditos (sábios, sofistas ou filósofos) contribuíram para essa ruptura ao “substituir” crenças e linguagens tradicionais por questionamentos das questões cotidianas; dessa forma, criaram o pensamento abstrato/teórico/ especulativo, a ciência, a formação geral, propondo novos tipos de formação de aprendizagem. A ideia ocidental de educação tem como elementos fundamentais da tradição intelectual e científica os ideais de verdade, ciência, racionalidade, beleza, virtude, humanismo, etc., indo ao encontro das ideias de Sócrates (que questionava as crenças e os saberes tradicionais) e de Platão (cuja doutrina foi uma resposta filosófica à crise dos modelos estabelecidos). De forma resumida, os gregos foram responsáveis pelos modelos de democracia que foram retomados no séc. XVIII, tomando consciência dos desafios, e estabeleceram um novo modelo cultural (base da civilização ocidental) baseado no racionalismo (baseado na lógica e nas regras racionais) e humanismo (prolongamento do





racionalismo, onde homem está no centro do discurso). Isso abriu espaço para o debate e o diálogo com a consolidação do ensino de filosofia nas escolas filosóficas. São os filósofos que fundam as primeiras escolas em Atenas onde estudam pequenos grupos de discípulos adolescentes e adultos e são eles os criadores dos primeiros locais públicos dedicados ao estudo e à busca pela verdade (“universidades primordiais”), o que pode ser compreendido como o início da história educativa ocidental (Gauthier; Tardif, 2014). Conforme Aranha (2005, p. 6), “praticamente não se dispõe de dados objetivos registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência nos meados da vida cotidiana em Roma e na Grécia Antigas”, mas pode-se inferir, com base na organização político-econômica, que as pessoas diferentes “eram praticamente exterminadas por meio do abandono” (Aranha, 2005, p. 7).

Considerando o pensamento grego de que é possível ensinar sem existir uma escola, podemos dizer que somente na Idade Média nós temos o surgimento dessa instituição. Com o advento do Cristianismo e do novo modelo de “homem instruído”, houve uma confluência de fatores que favoreceram a criação da escola sob forte influência da Igreja, o que foi um fator importante para a perpetuação da civilização, onde a premissa básica era de que para ser cristão era necessário ser instruído. Com a queda do Império Romano Ocidental, a Igreja assume um papel unificador e de proteção da cultura intelectual humana, ao passo que no século VI, todos os homens passam a ser educados (especialmente ler as Escrituras) em casa com o intuito de preparar uma nova geração de religiosos. Esse molde de escola da Idade Média unia educação cristã, instrução, formação de virtudes religiosas e formação literária, e é esse conjunto que dá a característica central do que se conhece por escola (Gauthier; Tardif, 2014). Ainda,

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das idéias [sic] cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que na Antigüidade [sic], alguns continuavam a ser





“aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc. (Aranha, 2005, p. 8)

Porém, é ainda durante o século XIII que surgem as primeiras instituições – especialmente de caráter religioso – para abrigar deficientes mentais e as primeiras legislações sobre o cuidado com as pessoas deficientes e seus bens (Aranha, 2005).

Durante o Renascimento, a visão Humanista (onde não há mais uma “subordinação do mundo humano ao mundo divino”) fez com que o ser humano passasse a se preocupar mais com a educação e o desenvolvimento de tecnologias e saberes a fim de solucionar problemas da época; nesse momento, a liberdade estava atrelada à ideia de dignidade, ou seja, era necessária a busca por novos valores e modelos para se “livrar da influência religiosa” e expandir a cultura e o conhecimento. Surgem, então, os colégios; embora na Idade Média existissem escolas mais modestas, é no período do Renascimento que a criação das instituições educacionais é impulsionada, porém ainda sob organização de instituições religiosas. Por fim, o Renascimento também foi crucial devido ao incentivo à educação das meninas, a qual estava diretamente associada à situação social da mulher que antes era vista como “boa filha, boa esposa, boa mãe, boa cristã”. Essas alterações impactaram a reflexão crítica sobre a abordagem mais apropriada para a educação naquele cenário (Gauthier; Tardif, 2014).

Dado o exposto, podemos afirmar que a Pedagogia, como um conhecimento prático organizado, teve origem no século XVII devido à convergência de diversos elementos que se consolidaram ao longo do tempo, destacando-se especialmente quatro fatores: a) a Reforma Protestante, uma vez que o indivíduo ele próprio deveria saber interpretar as Escrituras sem intermediários, impulsionando o aprendizado de leitura e escrita; b) a Contrarreforma Católica, onde se deu a expansão do Catolicismo devido à preocupação com a criação de escolas e a criação de grupos como os jesuítas para ensinar e espalhar a fé católica pelo mundo; c) a preocupação emergente com a infância; e d) o problema urbano, pois a escola começou a ser vista por uma ótica de “papel social” (Gauthier; Tardif, 2014).





Ainda, em relação à inclusão, “o século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural” (Aranha, 2005, p. 13).

Já no século XVIII, temos os ideais iluministas que impactaram profundamente o desenvolvimento da educação e da pedagogia, moldando as práticas educacionais. O Iluminismo defendia a ideia de que a educação deveria ser acessível a todos, independentemente da origem social. Essa noção contribuiu para a promoção da educação como um direito universal, influenciando movimentos educacionais que buscavam ampliar o acesso à instrução em diversos estratos da sociedade. Somado a isso, o amplo crescimento econômico e populacional fez com que surgisse nas escolas inglesas do século XVIII o que se chamou de ensino mútuo, uma prática de ensino que consistia em alfabetizar o maior número de pessoas ao menor custo e menor tempo. Essas questões, apoiadas no Humanismo e no Racionalismo, propiciaram um ambiente tanto de desenvolvimento integral do indivíduo quanto de instituições de ensino mais formais e estruturadas que instalaram uma tradição pedagógica e a disseminação do conhecimento. Assim, o Iluminismo traz a base para a formação de estados modernos que consideravam a educação como um elemento crucial para o desenvolvimento da sociedade (Gauthier; Tardif, 2014).

Por sua vez, o século XIX foi determinante para o campo educacional, uma vez que houve diversas reformas das práticas pedagógicas, e a educação e instrução popular começaram a ser vistas como ferramentas para se alcançar a prosperidade do Estado, além de cenários políticos, econômicos e sociais que propiciam o desenvolvimento da educação. Ainda no final do século XIX e início do século XX, a pedagogia passa a ser vista não só como uma ciência, mas uma ciência aplicada cuja base científica seria a psicologia. E é essa abordagem que vai impulsionar os notáveis educadores desse período, como Montessori e Pestalozzi (Gauthier; Tardif, 2014).





Segundo Aranha (2005), por mais de 500 anos foi vigente o que se chamou de Paradigma da Institucionalização, que

caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente [sic] situadas em localidades distantes de suas famílias (Aranha, 2005, p. 14).

Esses locais – conventos, asilos, posteriormente hospitais psiquiátricos – “constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência (Aranha, 2005, p. 14). Esse paradigma permaneceu até meados dos anos 1960, que culminou um movimento de “questionamento e a pressão contrária à Institucionalização, que se vinham acumulando desde fins da década de 50, provinham de diferentes direções, motivados pelos mais diversos interesses” (Aranha, 2005, p. 16). Passou a ser vigente o Paradigma de Serviços, onde se buscava um processo de normalização da pessoa com deficiência. Instituiu-se o conceito de “integrar” em vez de “segregar” e iniciou-se uma busca por tornar aquelas pessoas com necessidades educacionais especiais o mais semelhante possível às pessoas tidas como “normais” para que pudessem ser inseridas no convívio social. Esse momento foi marcado por uma grande mudança no que se tinha até então, pois

entendia-se, [...] que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normais” possível (Aranha, 2005, p. 18, grifo da autora).

Esse paradigma sofreu críticas e iniciou-se o Paradigma de Suporte, “caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (Aranha, 2005, p. 20-21). Portanto, é nos moldes do Paradigma de Suporte que está contida a ideia de inclusão, pois

De modo geral, assumiu-se que pessoas com deficiência necessitam, sim, de serviços de avaliação e de capacitação oferecidos no contexto de suas





comunidades. Mas também, que estas não são as únicas providências necessárias, caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça.

Cabe também à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais. (Aranha, 2005, p. 20).

“A Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade” (Aranha, 2005, p. 21). Podemos observar, então, que o século XXI é precedido por intensas transformações significativas no campo educacional; ainda, fatores recentes como globalização, avanços tecnológicos, a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem, trazem desafios e a necessidade de um compromisso crescente com a promoção da inclusão e o acesso equitativo à educação.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Segundo Silva (1987, 273 apud Aranha, 2005, p. 25-26), a exemplo da Europa,

também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos ‘miseráveis’, talvez o mais pobre dos pobres... Os mais afortunados que haviam nascido em ‘berço de ouro’ ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil, permanecendo como um ‘peso’ para suas respectivas famílias.

É preciso perpassar pela História levando em conta o que contexto social em que os eventos ocorreram, pois como argumenta Aranha (2005, p. 5)

a forma de pensar e por consequência [sic] a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser, modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas.





A história da educação institucionalizada no Brasil tem início com a chegada da Companhia de Jesus nos anos 1500 após a chegada dos europeus. Conceição (2007) explica que existia “concepção de educação que contribuiu para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios para um pequeno grupo”, uma vez que a educação tinha o papel de manter e perpetuar as desigualdades sociais. A instrução era praticamente limitada aos nativos indígenas para que estes fossem apresentados aos valores cristãos e dessa forma se mantivesse o domínio da Igreja sobre essa sociedade nascente (Conceição, 2007). A educação, então, servia a interesses coloniais. Embora não se tenha registros sobre pessoas com deficiência nessa época, pode-se supor que estas fossem marginalizadas, considerando essa sociedade altamente religiosa e hierarquizada.

Com a saída da Companhia de Jesus do Brasil, a educação passa a ser laica e organizada pelo Estado, mas um privilégio da elite (Conceição, 2007). Somente com a chegada da família real ao Brasil é que surgem iniciativas educacionais mais abrangentes e se instituem os primeiros centros de ensino superior (Martins, 2002). Nesse período ainda não se tem uma política pública voltada às pessoas com deficiências, porém são criadas instituições que atendem formalmente essas pessoas, a saber, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) criado no Rio de Janeiro pelo Imperador D. Pedro II em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro, em 1857 (Aranha, 2005). Aranha escreve que as “instituições foram gradativamente assumindo uma natureza de asilos, destinadas ao acolhimento de pessoas inválidas” (p. 28), uma vez que foi instituído um caráter assistencialista em relação às pessoas com deficiência e à educação especial (Aranha, 2005).

Após a Proclamação da República e com o retorno ao país de profissionais que haviam estudado na Europa (já nos anos 1900), inicia-se um movimento no sentido de atender alunos com deficiência mental nas escolas públicas no Rio de Janeiro. Na segunda década do século XX se ampliaram as instituições que atendiam esse público, como o Serviço de Higiene e Saúde Pública, 1912, e o Laboratório de Pedagogia Experimental em 1917 (ambos no Estado de São Paulo). Nos anos 50 há





uma intensa ampliação desses atendimentos ao passo que o sistema público “começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura” (Aranha, 2005, p. 30). Com a emergência do Paradigma de Serviços, na década de 60, houve uma ampla conscientização e surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência. Essa preocupação se reflete na criação de políticas públicas nas décadas de 60 e 70 que visam garantir um maior bem-estar a esse público. Aranha (2005) compila alguns dos textos legislativos mais importantes:

Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 4.024/61) veio explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no País.

Em 1971, o MEC criou um Grupo Tarefa para tratar da problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para tratar da Educação Especial.

A Lei nº 5.692/71 veio introduzir a visão do tecnicismo para o trato da deficiência no contexto escolar.

O Parecer do CFE nº 848/72 mostra claramente a atribuição de importância à implementação de técnicas e serviços especializados para atender o alunado então chamado excepcional.

O Plano Setorial de Educação e Cultura, por sua vez, (1972-1974) incluiu a Educação Especial no rol das prioridades educacionais no país (Projeto Prioritário no. 35).

Assim, em 1973, foi criado, por meio do Decreto n.º 72.425, de 03/07/73, o CENESP, Centro Nacional de Educação Especial. (Aranha, 2005, p. 30-31).

Esse movimento sem precedentes na política nacional alcançou o auge nos anos 80 com a promulgação da Constituição Federal (1988), que estabelece a educação como um direito que deve ser assegurado, entre outros, pelo Estado (Art. 227), que o ensino deve ser ministrado com base em igualdade, liberdade de aprender e ensinar (Art. 206) e que é dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (Brasil, 1988).

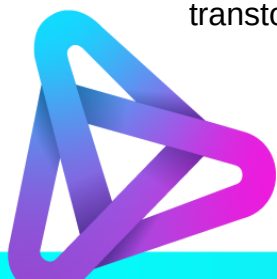
Nos anos 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promulga a proposta Educação para Todos (conhecida como Declaração de Jomtiem, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que constitui





um plano de ação para garantir e satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, bem como representar um marco para a educação inclusiva – respectivamente. Com isso, os países signatários – incluindo o Brasil – se comprometem a seguir um plano de ações e metas com vistas à melhora especialmente no direito à educação.

No Brasil, isso é refletido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que representa um avanço legislativo importante ao reconhecer o direito à educação para todos, promover a inclusão e estabelecer a Educação Especial como modalidade de ensino. Embora tenhamos outras políticas nos anos 90, os anos 2000 trazem importantes passos para a continuidade dessa política especial, com o Plano Nacional de Educação (2001), que traz a definição de quem é o público-alvo da política de educação especial (“se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (Brasil, 2001)), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que assegura “a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” entre outros (Brasil, 2008, p.14). Por fim, nos anos 2010, temos tanto legislação amplas, como a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), como também legislações mais específicas, como a Lei Berenice Piana (12.764/2012), que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e inclui as pessoas com TEA no rol de pessoas com deficiência para fins legais (Brasil, 2012), a Lei nº 13.977/2020, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e a Lei 14.254/21, que estabelece um acompanhamento integral para educandos com transtornos de aprendizagem; em conjunto, esses textos podem, sem dúvida,





viabilizar o aprendizado desses estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os desafios persistem apesar dos avanços, incluindo a necessidade de infraestrutura adequada, formação de professores e combate ao preconceito, o que nos faz vislumbrar um caminho futuro que demanda uma abordagem integrada. Ao explorar esses marcos históricos, percebemos a evolução do Brasil na busca por uma educação mais inclusiva e que a compreensão dessas raízes históricas é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e construir um cenário mais igualitário.

4 DESAFIOS ATUAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O direito à educação no contexto brasileiro é consagrado na Constituição Federal de 1988 e é considerado um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social e econômico do país. No entanto, é importante considerar diversos aspectos envolvidos na (in)efetividade desse direito, que abrangem desde o acesso até a qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, enfrentamos uma série de desafios para a implementação da Educação Inclusiva no Brasil que refletem a complexidade do nosso sistema educacional. Além da implementação de políticas públicas e legislações claras, atualizadas e alinhadas com os princípios da inclusão, outras demandas são necessárias para a garantia desse direito. Desafios como a) infraestrutura insuficiente e/ou inadequada, que dificultam o aprendizado devido à falta de estruturas físicas adaptadas, recursos pedagógicos especializados e profissionais capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência; b) falta de capacitação específica durante a formação de professores e a formação continuada que permitam tanto a disseminação de informações sobre práticas inclusivas e quanto que o professor “aprenda a lidar” com esses alunos; c) falta de recursos financeiros, que compromete a implementação de estratégias e aquisição de materiais necessários para proporcionar um ambiente educacional inclusivo; d) preconceito e conhecimento limitado sobre o tema, que impõem uma





limitação para o estabelecimento do processo de ensino e aprendizagem, entre outros, criam obstáculos que além de dificultar a aprendizagem, favorecem a exclusão e a discriminação. A conscientização e a promoção de uma cultura escolar inclusiva são essenciais para superar essas barreiras.

Portanto, enfrentar esses desafios exige um compromisso contínuo e abordagens interdisciplinares, uma vez que o desenvolvimento de estratégias inclusivas eficazes demanda não apenas mudanças estruturais, mas também uma transformação cultural na maneira como percebemos e abordamos a educação. Ao superar esses desafios, o Brasil tem a oportunidade de construir um sistema educacional inclusivo que promova o desenvolvimento pleno de todos os seus alunos.

5 CONCLUSÃO

Este artigo explorou a interconexão entre História da educação, pedagogia e inclusão de estudantes com deficiência em um cenário complexo que abarca dimensões históricas, teóricas e práticas. Ao retomar os aspectos históricos, examinamos a evolução das práticas educacionais, destacando as mudanças e desafios enfrentados no contexto da inclusão ao longo do tempo.

No contexto prático contemporâneo, evidenciamos que o desafio persiste em conciliar as expectativas teóricas com as realidades das salas de aula. Dessa forma, este artigo destacou a ausência de uma solução única e ressaltou a necessidade de uma abordagem flexível e interdisciplinar como um caminho possível. Ao abordar essa temática, este artigo almejou fomentar discussões críticas e reflexivas, encorajando educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas a colaborarem na construção de estratégias inclusivas que atendam às necessidades dinâmicas e diversas de todos os alunos.





REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. de O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Ano 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 maio. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 maio. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a





Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm#:~:text=%C3%89%20criada%20a%20Carteira%20de,sa%C3%BAde%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20assist%C3%A2ncia%20social. Acesso em: 21 maio. 2023.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

CASAGRANDE, C. A.; FLORES, C. G. C. Educação e prática pedagógica em tempos de crise: revisitando alguns conceitos do campo educacional. In: CASAGRANDE, C. A.; BIELUCZYK, J. A.; FLORES, C. G. C. (org.). **A educação lassalista no contexto da pandemia: práticas, impactos e transformações**. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2022, p. 13-24.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão. **Revista Educação Pública**. 2017. DOI: 10.18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educacao-brasileira-dos-objetivos-e-mtodos-at-a-sua-expulso>. Acesso em: 25 nov. 2023.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.). **A pedagogia: Teoria e práticas da antiguidade a nossos dias**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTINS, ACP. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cirúrgica Brasileira [Internet]. 2002; 17:04–6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Acesso em: 25 nov. 2023.

MENEGAT, J.; SARMENTO, D. F.; RANGEL, M. O direito à educação de qualidade e suas decorrências para a gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 105–136, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10786. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10786>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos De Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99–134. 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/375>. Acesso em: 25 nov. 2023.





DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 14.254/21 EM SAPUCAIA DO SUL/RS

Jucielma Lima Dias¹

Roberto Carlos Ramos²

Resumo

A Educação Inclusiva no Brasil busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação equitativa. Esse movimento ganhou impulso com a promulgação de legislações e políticas públicas que asseguram os direitos dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e, mais recentemente, daqueles com transtornos de aprendizagem, como dislexia e TDAH. Neste contexto, o presente estudo objetiva analisar os desafios e as possibilidades da implementação da Lei nº 14.254/21 na rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS, visando garantir o acompanhamento integral dos estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa documental de natureza teórico-descritiva. Conclui-se que a implementação da Lei nº 14.254/21 é crucial para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade, proporcionando acompanhamento integral a estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. Sua eficácia depende da formação continuada dos professores, da adaptação das estruturas educacionais e do comprometimento das instituições. A colaboração entre escola, família e profissionais de saúde é essencial para garantir esses direitos, promovendo um ambiente educacional inclusivo que valorize as singularidades dos estudantes e contribua para uma sociedade mais justa.

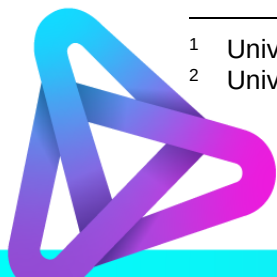
Palavras-chave: educação inclusiva; lei nº 14.254/21; transtorno de aprendizagem; dislexia; transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil busca garantir que todos os estudantes, independente de suas condições, tenham acesso a uma educação equitativa. Esse movimento ganhou impulso com a promulgação de legislações e políticas públicas que asseguram os direitos dos estudantes com deficiência, transtornos globais do

¹ Universidade LaSalle Canoas/RS. Brasil. E-mail: jucielma.202312653@unilasalle.edu.br

² Universidade LaSalle Canoas/RS. Brasil. E-mail: roberto.amos@unilasalle.edu.br

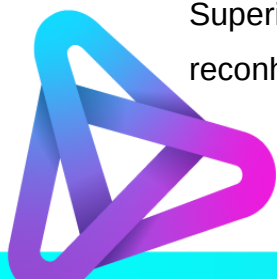




desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação e, mais recentemente, daqueles com transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), considera-se como um Transtorno do Neurodesenvolvimento que é definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Neste sentido, de acordo com o DSM-5 (APA, 2014) a desatenção corresponde a incapacidade de permanecer em uma atividade, falta de consciência e desvio de foco, mesmo quando há compreensão do que foi solicitado, prejudicando o processo de aprendizagem. Já a desorganização diz respeito a perda de materiais em níveis que não correspondem à idade ou ao nível de desenvolvimento. E, a hiperatividade-impulsividade é caracterizada pela atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, interferência em atividades de outros, incapacidade de esperar a sua vez, esses sintomas se manifestam demasiadamente para a idade ou nível de desenvolvimento.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de estudantes com necessidades especiais, sendo incluídos nesses dados aqueles com Transtornos do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Neste contexto o presente estudo objetiva analisar os desafios e as possibilidades da implementação da Lei nº 14254/21 na rede pública municipal de ensino de Sapucaia do Sul/ RS, visando garantir o acompanhamento integral dos estudantes com TDAH e outros transtornos de aprendizagem, dando suporte adequado e inclusivo para esses educandos. A justificativa para este estudo reside na necessidade de adaptar o sistema educacional municipal às novas exigências legais, promovendo um ambiente inclusivo que respeite as particularidades dos estudantes.

Sendo assim, a inclusão no âmbito educacional, não é só garantir o acesso à educação com a matrícula dos estudantes no ensino regular, também corresponde a uma reorganização das escolas e implementação de leis que viabilizem a continuidade do processo de aprendizagem, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, como preconiza a LDBN. Desse modo, a sociedade poderá olhar e reconhecer a realidade dos educandos com necessidades específicas e especiais





que estão à margem. Assim, contribuindo para que tenham respostas pedagógicas efetivas e promovam o desenvolvimento social.

As pessoas com TDAH e Transtornos de Aprendizagem se não tiverem o acompanhamento adequado podem sofrer as consequências das manifestações dos sintomas do próprio transtorno, resultando no desenvolvimento de "novos traumas" e barreiras que impactam sua trajetória ao longo da vida.

Neste contexto, a escola não pode se eximir de sua responsabilidade social e deve possibilitar que essas pessoas tenham o cuidado e proteção, conforme determina a Lei nº 14.254/21 (Brasil, 2021). Contudo, não basta existir a Lei torna-se necessário a implementação e o cumprimento da mesma, logo, isso impacta na gestão educacional e gestão escolar. Já que os professores precisam estar preparados e capacitados frente às demandas e especificidades que surgem desse público de estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A educação é um direito de todos

A educação é reconhecida como um direito de todos (Brasil, 1988), diante dessa premissa constitucional, busca-se tecer sobre a garantia dos direitos das crianças e dos estudantes, tendo como foco a inclusão na educação pública. Em vista disso, apresenta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que em análise apresenta divergência sobre a sua aplicabilidade às pessoas que possuem transtornos de aprendizagem, visto que não se incluíam propriamente na definição de deficiência a que a lei faz referência, nem se tem outro amparo legal esclarecido mediante suas especificidades.

A partir disso, destaca-se que somente por meio de novas políticas públicas é que surge a chance de retomar demandas não atendidas, de forma complementar. Com a promulgação da Lei 14.254 de 30 de novembro de 2021 (Brasil, 2021), que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de





aprendizagem, torna-se possível garantir direitos preconizados em leis maiores, contudo, ainda não alcançados no que se refere a inclusão na educação.

Diante desse marco exposto, a Lei 14254/21, conforme o Art. 1º é direcionada a incluir estudantes que até então não eram contemplados por Leis ou Políticas Públicas, cita-se que: “O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”.

2.2 A lei 14254/21 e o acompanhamento integral dos estudantes com tdah e outros transtornos de aprendizagem

A lei 14254/21 visa assegurar atendimento integral e a proteção dos educandos com dislexia e/ou TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, promovendo seu pleno desenvolvimento por parte das escolas das redes pública e privada, criando um ambiente mais inclusivo.

O acompanhamento integral dos estudantes alvo da Lei, contempla a identificação precoce, que se refere a observação no início da escolarização de características que indicam dificuldades na aprendizagem, permitindo que intervenções sejam realizadas de imediato, a fim minimizar implicações futuras no desenvolvimento e aprendizagem.

Persistindo as dificuldades o estudante deve ser encaminhado para avaliação e diagnóstico, no qual deverá ser realizado por profissionais especializados da área da saúde, com o objetivo de compreender as dificuldades e gerar acompanhamento às especificidades desses estudantes pela rede pública e equipe multiprofissional (Brasil, 2021).

A Lei também prevê o apoio educacional na rede de ensino, o acompanhamento pelos professores da escola no desenvolvimento das aprendizagens com atendimento educacional adequado às suas necessidades, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde, de assistência social (Brasil, 2021).





No art. 5º fica estabelecido a importância da formação continuada para os professores da educação básica, na finalidade de conhecer os transtornos da aprendizagem e suas características, para poder auxiliar na identificação precoce e devidos encaminhamentos dos educandos, além da construção de estratégias pedagógicas efetivas, para a promoção de uma educação mais inclusiva. Por fim, esta Lei entra em vigor na data da sua publicação em 30 de novembro de 2021, mas sem nenhuma sanção para aqueles que não a implementarem em seu sistema de ensino.

3 METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa documental de natureza teórico- descritiva. De acordo com Cellard (2008), a análise documental é um método de coleta de dados que minimiza a influência do pesquisador, garantindo a credibilidade das informações. Para isso é fundamental localizar textos confiáveis.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A implementação da Lei nº 14254/21, enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de conhecimento por parte das famílias e professores, escassez de profissionais capacitados, e a necessidade de formações continuadas abordando práticas relacionadas aos estudantes mencionados na Lei. Outro ponto relevante é a necessidade de espaço físico adequado para intervenções específicas e individualizadas para o seu público-alvo.

Haja vista, com base no amparo legal que rege a oferta da Educação Especial, conclui-se que essa modalidade de ensino, conforme a disposição definida na Lei 13.146/15. Desta forma, pensa-se que a inclusão das crianças e estudantes referenciadas pela Lei nº 14254/21, deva acontecer por meio desta modalidade. Deste modo, sendo um núcleo que abarque a responsabilidade pela inclusão destes estudantes, assim como aconteceu com os estudantes com Transtorno do Espectro





Autista. Uma vez que, esta modalidade já possui estrutura e legislação que asseguram suas ações dentro dos ambientes educacionais. Consequentemente, os direitos desses estudantes estarão garantidos, mesmo havendo mudança político partidária, não ficando no limbo como tem acontecido há anos.

Sob o mesmo ponto de vista, os resultados dessa pesquisa indicam que a Lei 14254/21 representa um avanço importante para a inclusão de crianças e estudantes com TDAH e outros transtornos de aprendizagem, apesar dos desafios como a necessidade de capacitação dos profissionais da educação adequação de espaços para o atendimento e sensibilização da comunidade escolar.

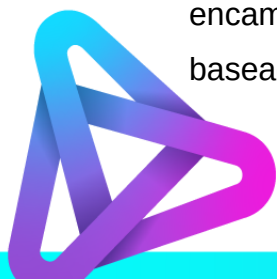
A pesquisa destaca a importância de políticas públicas que assegurem o direito ao acompanhamento integral das crianças e estudantes contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem, garantindo não só o acesso, mas a permanência na escola.

Por se tratar de uma política pública recente existem vários pontos a serem explorados na Lei nº14254/21, como o apoio terapêutico, acompanhamento e orientação da área da saúde, da assistência social e de outras ações que se fazem necessárias.

Considerando o exposto, em tratando-se de uma legislação relativamente recente, faltam respostas a muitos questionamentos quanto a sua implementação e lacunas a serem preenchidas durante o processo de implementação da referida Lei, como qual o local adequado para os atendimentos do seu público-alvo? Qual a duração dos atendimentos? Em qual turno atendê-los? E até mesmo no que se refere à responsabilidade pela efetivação desta política pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais considerações, torna-se importante a implementação da Lei 14254/21, na rede pública municipal de ensino de Sapucaia do Sul/RS. Para isso, foi encaminhado um Projeto de Lei de autoria do vereador Evandro Salermo Gã, baseado nesta pesquisa, com a data de 23 de julho de 2024, à Câmara de





Vereadores de Sapucaia do Sul/RS, para após análise ser submetido à votação, aprovação e publicação.

REFERÊNCIAS

APA, American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. trad. NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 05 de mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 05 de mai. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 de jan. de 2024.

BRASIL, **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem. Acesso em: 20 de jan. de 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FERREIRA, Milena Zilli. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: desafios e possibilidades da gestão escolar para o desenvolvimento de um ambiente





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



escolar inclusivo. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Positivo, Curitiba, 2022. Disponível em: https://repositorio.unifran.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4315/1/TCC_%20Milena%20Zilli%20Ferreira.pdf. Acesso em: 15. de nov. de 2024.





CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNDO DO TRABALHO NA FUNDAÇÃO O PÃO DOS POBRES DE SANTO ANTÔNIO

Marília de Moura Silva¹

Ingridi Vargas Bortolaso²

Resumo

O direito à educação de qualidade é uma garantia de outros direitos essenciais. Este estudo tem como objeto o projeto "Capacitar para Incluir" realizado na cidade de Porto Alegre/RS, administrado pela Sociedade Porvir Científico e apoiado pela Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio, trata-se de um programa de aprendizagem para jovens com deficiência intelectual. O estudo está fundamentado em autores como Freire (2020), que enfatiza a necessidade de estimular a curiosidade do jovem sem suprimi-la, promovendo autonomia e criticidade para agir como agente transformador. Ainda, Sarmento e Menegat (2021), reiteram que a educação é um direito básico ao longo da vida. O programa de aprendizagem é uma ferramenta de transformação, especialmente para jovens com deficiência intelectual, fortalecendo sua autonomia, pertencimento e aprendizado visto que busca o desenvolvimento das competências. Através da educação personalizada pode ajudar a superar obstáculos, pois permite adaptar as atividades de ensino e aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno. (KHAN; RAMSEY; KHAN, 2018). Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo explorar estratégias para aprimorar a formação de educadores e gestores educacionais, visando o desenvolvimento de habilidades sociais e a elaboração de projetos de aprendizagem para jovens com deficiência. Espera-se que isso incentive a inclusão destes jovens no mundo do trabalho, fortalecendo sua participação social ativa como cidadãos plenos de direitos e deveres. A proposta metodológica da pesquisa é documental, será utilizada para analisar os documentos: Planos de aula e projetos pedagógicos; Relatórios de atividades e avaliações; Materiais didáticos e recursos utilizados; Documentação institucional do projeto; Produções dos jovens participantes (textos, vídeos, etc.). Os dados coletados serão submetidos a uma análise qualitativa, com o objetivo de identificar padrões, temas recorrentes e as principais estratégias pedagógicas utilizadas. Espera-se que a pesquisa contribua para o aprimoramento do projeto, desenvolvimento de novas práticas, construção de projetos colaborativos e divulgação de boas práticas. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para

¹ Mestranda Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade La Salle, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4775-3015>. E-mail: marilia.201932315@unilasalle.edu.br.

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4881-1091>. E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br.





o desenvolvimento de políticas públicas e programas educacionais que garantam o direito à educação de qualidade para todos os jovens, incluindo aqueles com deficiência intelectual. Além disso, os achados poderão servir como referência para outros pesquisadores e profissionais da educação que atuam na área da inclusão.

Palavras-chave: aprendizagem; educação personalizada; inclusão; jovens; mundo de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma política educacional prioritária no Brasil, mas jovens com deficiência intelectual ainda enfrentam múltiplos obstáculos em sua aprendizagem profissional. A educação personalizada é uma abordagem que pode ajudar a superar esses obstáculos, pois permite adaptar as atividades de ensino e aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno. (Khan; Ramsey; Khan, 2018). Este estudo documental, realizado na Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio a partir do projeto Capacitar para Incluir que se trata de um programa de aprendizagem para jovens com deficiência intelectual, tem como objetivo explorar estratégias para aprimorar a formação de educadores e gestores educacionais, visando o desenvolvimento de habilidades sociais e a elaboração de projetos de aprendizagem para jovens com deficiência.

No campo das ciências sociais e da educação há uma variedade de modelos de investigação. A proposta metodológica da pesquisa documental é adequada para responder ao objetivo da pesquisa. A pesquisa documental, de acordo com Gil (2002), utiliza materiais que não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados conforme com os objetos da pesquisa. Esses materiais podem ser de diversas naturezas, como documentos oficiais, jornais, revistas, livros, filmes, fotografias, entre outros. A caracterização do estudo a partir de pesquisa documental é feita a partir de uma análise desses materiais. Essa análise deve ser feita de forma sistemática e rigorosa, de modo a garantir a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa, situam-se no período de quatro anos de 2020 a 2023.





Os resultados prévios da pesquisa mostraram que os principais fatores que influenciam para o desenvolvimento profissional de jovens com deficiência intelectual são estes:

- **Acessibilidade:** jovens com deficiência intelectual precisam de um ambiente acessível para que possam aprender e desenvolver suas habilidades.
- **Discriminação:** jovens com deficiência intelectual ainda são vítimas de discriminação no mercado de trabalho.
- **Falta de oportunidades:** jovens com deficiência intelectual têm menos oportunidades de acesso à educação profissional e ao emprego.

A pesquisa também mostrou que a educação personalizada pode ajudar a superar esses obstáculos, pois permite adaptar as atividades de ensino e aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno. Pois, é importante proporcionar aos alunos um sentido de autonomia e controle sobre sua aprendizagem melhorando assim, o envolvimento destes aprendizes com o material do curso. Os resultados deste estudo podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educativas que promovam a inclusão de jovens com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O direito à educação e a inclusão de jovens com deficiência é um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas ou mentais. No caso de jovens com deficiência, a educação de qualidade é ainda mais importante, pois é essencial para a sua inclusão social e a sua participação no mundo do trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece que todos os adolescentes têm direito à educação, inclusive à educação especial. O ECA também garante que os adolescentes com deficiência devem ter acesso a um ensino inclusivo, que atenda às suas necessidades específicas.





Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, defende a ideia de que a educação deve ser um processo de formação de sujeitos autônomos. A autonomia é a capacidade de pensar criticamente e de agir de forma consciente e responsável. (Freire, 1996). Freire argumenta que a educação tradicional, centrada na transmissão de conteúdo, não contribui para a formação de sujeitos autônomos. Essa educação, segundo Freire, é alienante, pois desconsidera a experiência e a subjetividade dos alunos, propondo uma educação dialógica, centrada na interação entre professores e alunos. Nessa educação, os alunos são protagonistas do processo de aprendizagem, e os professores são os mediadores desse processo.

De acordo com Khan, Ramsey e Khan (2023) defendem a ideia de que a educação personalizada é uma abordagem promissora para a inclusão de jovens com deficiência. Os autores argumentam que a educação personalizada permite que os alunos aprendam de acordo com suas necessidades e interesses individuais. Isso é importante para jovens com deficiência, que podem ter necessidades específicas de aprendizagem. A educação personalizada pode ser implementada de diversas formas. Uma forma é através da diferenciação curricular, que consiste em adaptar o currículo às necessidades dos alunos. Outra forma é através da personalização do ensino, que consiste em adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

De acordo com Rubia-Avi (2023, p. 3), o papel do professor assume uma nova dimensão, transcendendo a mera transmissão de conhecimento e se configurando como um orientador e gestor de processos. Essa mudança exige do docente habilidades e competências que vão além da expertise em sua área de atuação. As atividades de aprendizagem devem ser cuidadosamente planejadas para atender às necessidades individuais dos alunos e promover o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos.

No contexto da busca por um futuro mais justo e próspero para todos, este estudo se concentra em dois dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)





da ONU: Educação de Qualidade (ODS 4) e Paz, Justiça e Instituições Eficazes (ODS 16).

O ODS 4 defende o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Já o ODS 16 visa promover sociedades pacíficas e inclusivas, garantir o acesso à justiça e construir instituições sólidas, responsáveis e acessíveis em todos os níveis.

Nesta perspectiva, nossa pesquisa se propõe a contribuir para o ODS 4 e ODS 16 através da análise da inclusão de jovens com deficiência (PCDs) no mercado de trabalho por meio de programas de aprendizagem profissional. Acreditamos que essa temática é crucial para a construção de um futuro mais justo e sustentável, onde todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades, tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente e contribuir para a sociedade.

As necessidades básicas de aprendizagem para a inclusão de jovens com deficiência são discutidas por Sarmiento e Menegat (2021), em seu artigo intitulado "O direito à educação e as necessidades básicas de aprendizagem: a perspectiva da UNESCO". Os autores argumentam que as necessidades básicas de aprendizagem são as competências essenciais que todos os alunos precisam desenvolver para serem bem-sucedidos na escola e na vida. Essas competências incluem:

- Comunicação: a capacidade de comunicar-se de forma eficaz, tanto verbalmente quanto por escrito.
- Pensamento crítico: a capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva.
- Resolução de problemas: a capacidade de resolver problemas de forma eficaz.
- Criatividade: a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora.
- Trabalho em equipe: a capacidade de trabalhar em equipe de forma eficaz.

Ainda, os autores acrescentam que as políticas públicas e as práticas educativas devem ser orientadas pelas necessidades básicas de aprendizagem. Isso é importante para garantir que todos os alunos, incluindo os jovens com deficiência, tenham as oportunidades necessárias para aprender e se desenvolver.





A pedagogia da autonomia, a educação personalizada e as necessidades básicas de aprendizagem são alguns dos fundamentos teóricos que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, fundamentando esta pesquisa. A seguir, será apresentado o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa.

3 METODOLOGIA

O estudo foi realizado na Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio a partir do projeto intitulado "Capacitar para Incluir", conforme já mencionado na introdução, trata-se de um programa de aprendizagem para jovens com deficiência intelectual. Nesse sentido, a pesquisa documental foi realizada em uma instituição especializada privada, localizada na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, configurando-se como a unidade de análise. Tal delineamento compreende a investigação como sendo um fenômeno atual, em determinado contexto, sendo utilizadas várias fontes de evidências Yin (2001).

Figura 1 – Imagem frontal da Instituição



Fonte: Tetraktys (2003).

O objetivo da pesquisa visa explorar estratégias para aprimorar a formação de educadores e gestores educacionais, visando o desenvolvimento de habilidades sociais e a elaboração de projetos de aprendizagem para jovens com deficiência.





Este estudo adotou uma abordagem qualitativa exploratória para investigar estratégias de aprimoramento na formação de educadores e gestores educacionais. Utilizou-se a pesquisa documental como procedimento técnico, analisando uma variedade de documentos, incluindo políticas educacionais, programas de formação e currículos, que são pertinentes para o desenvolvimento de habilidades sociais e a elaboração de projetos de aprendizagem adaptados a jovens com deficiência intelectual.

Os documentos podem ser de diversos tipos, como livros, artigos, relatórios, documentos oficiais entre outros. Gil (2002). Esta metodologia foi escolhida por sua adequação em fornecer insights detalhados sobre as práticas e estratégias educacionais existentes, permitindo uma análise profunda alinhada aos objetivos exploratórios do estudo. A pesquisa documental utiliza materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. No caso deste estudo, os materiais utilizados foram:

- O projeto Capacitar para Incluir;
- Atas de reuniões;
- Pareceres técnicos;
- Documento de registro de acompanhamento e desempenho dos alunos;
- A legislação brasileira sobre educação inclusiva;
- Relatos coletados previamente de experiências de educadores e gestores educacionais que atuam com jovens com deficiência.

Assim, o presente estudo envolveu a documentação de 38 jovens com deficiência intelectual, cujas idades variam entre 15 e 35 anos. Todos os participantes são alfabetizados, de acordo com pareceres, embora com dificuldades demonstravam envolvimento ativo e participativo com a tecnologia. Dentro dos 38 jovens, 22 jovens do gênero masculino e 16 do gênero feminino. Os documentos foco da análise do estudo compreendem o período de quatro anos, abrangendo o período de 2020 e 2023.





Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, por meio da análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que permite identificar padrões e tendências em um conjunto de dados. Gil (2002).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS PRÉVIA

Por meio de processos formativos, compostos por atividades teóricas e práticas, favorece-se o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens, estimulando sua capacidade de agir com maior autonomia, discernimento e responsabilidade na vida comunitária e social. Os cursos desenvolvidos são embasados na Lei da Aprendizagem - Decreto nº 5.598/2005 (Brasil, 2005). No Quadro 2, percebe-se o equilíbrio de participantes das turmas no período mencionado.

Quadro 2 – Projeto Capacitar para Incluir, curso de Assistente Administrativo registrado no Ministério do Trabalho Emprego: Aprendiz Assistente Administrativo – Classificação Brasileira de Ocupação (CBO) 4110-10.

Ano	Turmas Exclusivas	Concluintes
2020	10	10
2021	10	10
2022	10	07
2023	12	11
Total	42	38

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que o presente estudo apresenta um recorte inicial de uma pesquisa ainda em andamento. A educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas ou mentais. A educação de qualidade como caminho para a inclusão de jovens com deficiência no mundo do trabalho. No caso de jovens com deficiência, a educação de qualidade é ainda mais





importante, pois é essencial para a sua inclusão social e a sua participação no mundo do trabalho. A deficiência é uma condição crônica que pode ter origem em diversos fatores, como genéticos, ambientais ou desconhecidos. Ela pode afetar as habilidades cognitivas, motoras, sensoriais ou de comunicação dos indivíduos.

Os jovens com deficiência enfrentam diversos obstáculos para a sua inclusão no mundo do trabalho. Esses obstáculos podem ser relacionados à falta de acessibilidade, à discriminação e à falta de oportunidades. A educação de qualidade pode ajudar a superar esses obstáculos, pois:

- Desenvolver as habilidades e competências necessárias para o trabalho: jovens com deficiência precisam desenvolver habilidades e competências específicas para serem bem-sucedidos no mercado de trabalho. A educação de qualidade pode ajudá-los a desenvolver essas habilidades, como comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipe e autonomia.
- Promover a autonomia e a independência: a educação de qualidade ajuda os jovens com deficiência a desenvolver autonomia e independência. Isso é importante para que eles possam participar plenamente da sociedade, inclusive no mercado de trabalho.
- Preparar os jovens para o mundo do trabalho: a educação de qualidade ajuda os jovens com deficiência a se preparar para o mundo do trabalho. Isso pode ser feito através de atividades de formação profissional, estágios e programas de mentoria.

Dentre as contribuições da pesquisa já destacadas na análise dos resultados prévia reforçam-se as contribuições:

- Os professores e gestores que trabalham com jovens aprendizes com deficiência intelectual devem receber formação específica sobre as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas.
- Os programas de formação de jovens aprendizes com deficiência intelectual devem incluir conteúdos sobre desenvolvimento socioemocional e habilidades para o trabalho.





- Os resultados da pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educativas que promovam a inclusão desses jovens no mundo do trabalho.
- Os programas de formação devem ser adaptados às necessidades individuais de cada jovem aprendiz, levando em consideração seu nível de desenvolvimento e aprendizagem.

A pesquisa sobre a educação de jovens com deficiência é fundamental para o aprimoramento da formação de educadores e gestores educacionais. Quanto à sugestão de pesquisas futuras, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas para contribuir para a identificação de boas práticas e para o desenvolvimento de novos modelos de educação inclusiva. A educação inclusiva é uma política educacional prioritária no Brasil, mas jovens com deficiência intelectual ainda enfrentam múltiplos obstáculos em sua aprendizagem profissional.

Acreditamos que este estudo representa um passo importante na construção de um futuro mais justo e inclusivo para todos. Ao unirmos esforços para garantir o acesso à educação de qualidade e à justiça para todos, podemos construir sociedades mais inclusiva e prósperas.

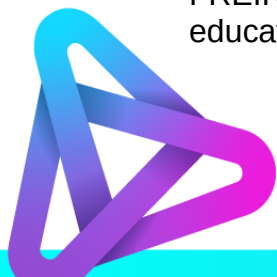
REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005**. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente, 2010.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; revisão do texto, Conselho Nacional de Assistência Social e Secretaria Nacional de Assistência Social. 5.ed., Brasília: MDS, 2004.

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





GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KHAN, Sajid; RAMSEY, Phil; KHAN Majid. Embracing educational transformation: exploring personalised, collaborative and contextualised education through dilemma theory. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. **Nações Unidas Brasil**. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acessado em: 10 de junho. 2024.

TAYLOR & FRANCIS ONLINE, p. 1-14, 2023. DOI: 10.1080/14703297.2023.2283614. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2023.2283614>. Acesso em: 09 jan. 2024.

RECOMENDAÇÃO DO CONSELHO de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Texto relevante para efeitos do EEE) (2018/C 189/01). Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). Acesso em: 10 de junho. 2024.

RUBIA-AVI, Bartolomé. The Research of Educational Innovation: Perspective and Strategies. **Education Sciences**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 26, 2023.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. O direito à educação e as necessidades básicas de aprendizagem: a perspectiva da UNESCO. Dossiê Práticas educativas emergentes: desafios na contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, 1-21, e4916054, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4916/1186>. Acesso em: 23 ago. 2023.

TETRAKTYS, Cc By-Sa 3.0. **Fundação Pão dos Pobres Map**. School. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. 2000. 1 fotografia. Disponível em: <https://mapcarta.com/W287533436>. Acesso em: 18 dez. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.





“OS ANJOS DE CARA SUJA”: REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS NAS MARGENS DA CIDADE

Paula Klauck¹

Carin Klein²

Resumo

Compreende-se que a infância não é um período vivenciado da mesma forma por todos, nesse sentido, vale perguntar quais representações são construídas sobre as crianças pobres que vivem nas ruas da cidade? O presente trabalho busca investigar as representações de infâncias pobres produzidas e veiculadas nas fotorreportagens do jornal NH, a fim de olhar para um modo particular de representar as crianças, às margens da cidade de Novo Hamburgo (RS), nos anos de 1960 a 1970. Considera-se o jornal um artefato que atua nas formas de representar as infâncias e atribuir sentidos a elas. Ao filiar-me aos Estudos Culturais em educação faço uso dos seguintes conceitos para a realização das análises: representação (HALL, 2016) e infâncias (BUJES, 2001; MOMO, 2015; GUIZZO, 2019) com o objetivo de identificar as recorrências e as rupturas nessas narrativas visuais. Para esse trabalho, foram selecionadas sete fotorreportagens, tomando as fotografias, legendas e títulos como objetos de análise, levando em conta as relações ali estabelecidas. As fotorreportagens viabilizam cenas do cotidiano de infâncias representadas às margens da sociabilidade dos espaços centrais da cidade, mapeando possíveis tensões de uma cidade em transformação, em um processo de modernização que não atingia da mesma forma todas as crianças, nas décadas estudadas. Atribuem ainda significados a uma infância considerada improdutiva para a cidade industrial, que necessita de constante controle e ocupação.

Palavras-chave: estudos culturais; jornal; infâncias.

1 INTRODUÇÃO

A cidade de Novo Hamburgo, situada na região metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, é amplamente reconhecida como um polo industrial voltado para a indústria coureiro-calçadista, sendo marcada pelos ideais de

¹ Mestra em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Brasil. ORCID [0000-0002-5291-4037](https://orcid.org/0000-0002-5291-4037). paklauck@hotmail.com.

² Graduada em pedagogia pela Universidade La Salle. E-mail: carink@terra.com.br.





progresso típicos da racionalidade socioeconômica que predominava na transição do século XIX para o século XX.

É a partir da redemocratização, em 1945, que se gera um novo impulso na produção fabril da cidade, despertando fluxos migratórios em busca de trabalho na região, desta forma o número de habitantes locais cresce rapidamente nas décadas seguintes. Percebe-se assim o desenvolvimento de bairros periféricos, sem estrutura legalizados ou não que recebiam “[...] milhares de famílias vindas do interior do estado em busca de melhores condições de vida a partir de um emprego nas fábricas” (Spolier, s.a, p.25). Dessa forma, entre o período de ‘ouro’ do calçado que ‘modernizou’ a cidade e a década de 1990, em que a crise internacional fechou fábricas e alastrou o desemprego na cidade, inúmeras representações se fizeram da cidade e dos sujeitos que ocupavam seu espaço nos jornais locais. Uma das representações mais recorrentes na mídia acionam sentidos sobre os menores abandonados que não passam pelas escolas, nem pelas fábricas mas encontram-se registradas no jornal como uma infância improdutiva e pobre que ‘invadia’ a cidade. Para tanto, busca-se investigar as representações de infâncias pobres produzidas e veiculadas nas fotorreportagens do jornal NH, a fim de olhar para um modo particular de representar as crianças, às margens da cidade de Novo Hamburgo, nos anos de 1960 a 1970.

Considera-se o jornal um artefato que atua nas formas de representar as infâncias e atribuir sentidos a elas, destacando assim alguns pontos de ancoragem da memória social, “e é deste universo que se selecionam imagens e representações que fazem Novo Hamburgo permanecer no tempo” (Nunes, 2022, p.154). Busca-se ainda, olhar para o jornal como uma sala de aula, baseado nos argumentos de Schmidt (1999), o que significa possibilitar novas interpretações sobre o que se ensina e aprende sobre a cidade, os sujeitos e os discursos que circulam, oportunizando elencar aspectos que passam despercebidos ou encontram-se naturalizados nas páginas dos jornais.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O jornal como uma sala de aula: formas de representar e educar

A pesquisa vincula-se aos Estudos Culturais em educação, ao qual compreende a representação como “uma parte essencial do processo pelo qual o sentido é produzido e compartilhado entre membros de uma cultura” (Hall, 2016, p. 31). Nesse sentido, de acordo com Possamai (2005, p. 14) “é a partir da cidade que os atores sociais são construídos, tendo como base outras referências ainda mais microscópicas, como o bairro, a rua a vizinhança [...]”, nessa direção, podemos olhar para as cidades não apenas através de seus processos econômicos, mas também pelas representações que se fazem sobre e na cidade (Pesavento, 2003). Buscando compreender a atribuição de significados aos espaços e sujeitos sociais, destaca-se o caráter central do conceito de representação, quando compreende-se o jornal como um artefato que constrói e coloca em circulação representações sobre determinadas visões de mundo. Dessa forma, Giroux (2013) indica que além de reconhecer a importância dos artefatos na construção dos sujeitos, deve-se também analisar como as representações nesse artefato são construídas, acionadas e ensinadas.

Nessa perspectiva, observar o jornal como uma sala de aula, é refletir sobre uma compreensão mais expandida do conceito de pedagogia, que permite ampliar e incorporar uma variedade de artefatos, considerados aqui como educativos, para além dos diretamente relacionados à educação formal, compreendendo também que a educação ultrapassa o espaço escolar, ocorrendo nos mais variados espaços. A mídia de forma geral é vista como local “[...] privilegiado de informação ou diversão é também um local privilegiado de educação, onde determinadas pedagogias (ditas do bem viver e do bem ser) sobrepõem-se a outras” (Rocha, 2000, p. 129).

Soma-se a isso, a compreensão de que “ao folhearmos as páginas dos jornais somos interpelados por representações que se apresentam como ‘corretas’ de ver o mundo e suas relações” (Schmidt, 1999, p. 25). Nessa perspectiva, o jornal, assim





como a sala de aula, nos ensina e destaca diariamente o que considera ser verdadeiro, importante e necessário, desta forma

Ao olharmos os jornais, estamos todos os dias vivenciando um currículo que nos ensina coisas sobre o mundo e sobre nós mesmos, o lugar que ocupamos ou aquele que deveríamos desejar ocupar ou, ainda o lugar que deve ser ocupado por uns e outros neste mundo (Schmidt, 1999, p. 31).

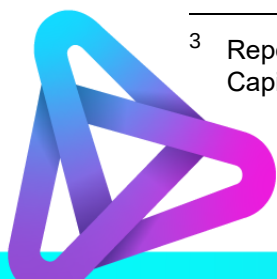
A mídia, de forma geral, nos convida a examinar esses artefatos sem sequer deixarmos nossas casas visto que nos transporta para inúmeros destinos (Schmidt, 2006), dessa forma “[...] a mídia ‘está presente’ criando e multiplicando representações” (Ibidem, p. 178), nos tornando parte desse processo e não apenas observadores, de forma que ficamos imersos em uma ‘avalanche’ de informações, seduzidos pelas imagens e textos (Schmidt, 2006). Assim os jornais, análogos às revistas, podem ser entendidos como espaços públicos com grande poder ao construir significados tanto sobre o mundo e as sociedades, quanto para as experiências e práticas vivenciadas (Costa, 2012).

2.2 Proliferação de sub homens, ladrões, assassinos e desajustados: os anjos de cara suja

Atraídos pelo sonho da selva de concreto e suas luzes, os ‘invasores’ vão chegando, dando vida a verdadeiros anjos de cara suja: os meninos de rua. [...] Reconhecê-los não é tarefa difícil: são os mesmos que transitam mulambentos e desesperados, pelas ruas do Vale do Sapateiro (Selbach, 1991, p.32).³

A epígrafe acima foi retirada de uma reportagem do jornal NH, do ano de 1991, cenário em que a considerada Capital Nacional do Calçado encontra-se em profundo desemprego, cidade onde crianças perambulavam nas ruas buscando trocados e doações de agasalhos. Seu destaque se deve a compreensão de que a infância não é um período vivenciado da mesma forma por todos. Nessa direção

³ Reportagem de Mário Selbach, intitulada “Os filhos da rua mostram a cara suja e inocente na Capital do Calçado” no jornal NH em 12 de julho de 1991.





autores/as articulados/as a perspectiva pós-estruturalista argumentam que não se pode conceber a ideia de uma única ou verdadeira infância, mas de infâncias no plural. Salienta-se assim, a contribuição de Dinora Tereza Zucchetti e Maria Aparecida Bergamaschi, em que

A ideia de infâncias coloca-nos a perspectiva de construções sociais e proporciona-nos a compreensão de que ser criança difere de acordo com o espaço e o tempo desse grupo social. É nas múltiplas interações vividas que as infâncias vão-se fazendo, com marcas produzidas nas vivências, nas experiências de vida, proporcionando-nos a diversidade, permitindo-nos falar no plural (Zucchetti; Bergamaschi, 2007, p. 216).

Podemos entender não apenas a infância como um espaço de disputas e deslocamentos, mas também questionar as diferentes formas de ser criança e viver a infância, que mudam ao longo do tempo e do espaço. O argumento desenvolvido por Dornelles (2005) sugere que as infâncias vêm nos escapando historicamente e discorre sobre uma infância construída como marginal e perigosa: as *infâncias ninjas*. Dornelles utiliza-se deste termo para descrever uma infância que está à margem de tudo, “como os meninos, encontrados no centro de Porto Alegre, capazes de viver em bueiros à semelhança dos guerreiros dos desenhos e filmes das Tartarugas Ninjas” (Dornelles, 2005, p. 72-73). Mesmo sendo infâncias que transgridem as representações hegemônicas de determinados tempos ou espaços, são infâncias que nos escapam por serem invisibilizadas, normalizando sua marginalização. Para Dornelles (2005, p. 73), a exclusão dessa infância é “[...] materializada na infância da rua, na prostituição, no trabalho infantil, nas instituições de enclausuramento das crianças que vivem em presídios por suas mães estarem presas, na falta de creches e instituições de atenção à saúde, etc”.

Outro olhar possível sobre infâncias distantes daquelas representadas como ‘ideal’, são as crianças negras registradas por Debret, no contexto escravista brasileiro do século XIX. As aquarelas expõem crianças negras, nuas e sentadas ao chão dos senhores disputando os restos de alimentos com os animais domésticos. Segundo Abramowicz et al (2011, p. 272), “[...] nelas as crianças são representadas





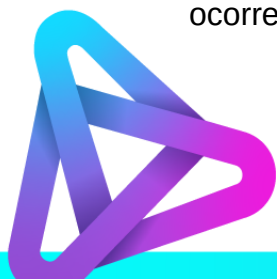
de maneira a parecer com os animais domésticos, ao lado das mesas dos senhores pegando restos de alimentos”, nessa direção, essas *não-crianças* animalizadas são consideradas uma marca de incivilidade.

Tanto as maneiras de conceber a infância como as formas de olhar e representar ela são diversas, assim, Mariângela Momo (2015), complementa essa discussão ao escrever que as crianças sempre estiveram presentes na história, mas as maneiras de vê-las, os pensamentos, sentimentos e discursos sobre elas, os conhecimentos que se constroem a seu respeito, assim como as práticas e instituições direcionadas a elas, variam ou são reconfigurados conforme os contextos sociais, culturais, econômicos, geográficos e familiares de cada período e local. Nesse sentido, vale perguntar quais representações são construídas sobre as crianças pobres que vivem nas ruas da cidade?

No jornal NH, objeto de estudo, as fotorreportagens em preto e branco trazem meninos de feições tristes e sujas. É uma infância pobre e marginalizada, representada pelo jornal como uma ameaça ao progresso, um ‘problema’ a ser combatido, ademais é uma infância concebida antes da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Em algumas reportagens, as soluções moralizadoras dizem evitar a proliferação de futuros *subhomens*, *ladrões*, *assassinos* e *desajustados sociais*, considerando que o único futuro possível para essas crianças - que não passem pelas instituições civilizadoras - seja a delinquência e imoralidade. São deste universo particular que partem as análises aqui propostas, busca-se “[...] fazer emergir o que escapa do nosso olhar embora esteja à nossa frente, queiramos ou não” (Henriques, 2001, p. 30).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza-se da análise cultural que permite buscar os sentidos e significados acionados e produzidos na cultura, na direção de “[...] mostrar como ocorreu a invenção de determinadas verdades e os possíveis deslocamentos por





que passaram, nas disputas de conhecimentos científico, político, social e cultural” (Trindade, 2007, p. 42).

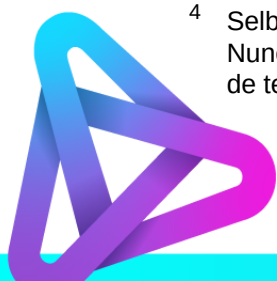
Será levado em consideração durante as análises as distintas textualidades, como as fotografias, legendas e títulos, observando não somente o contexto e tamanho das fotos, mas sua relação com a legenda e títulos que integram as fotorreportagens dos jornais, com inspiração teórica-metodológica em Sobral (2013), a partir da sintaxe pedagógica. Essa estratégia diz respeito à capacidade da mídia em organizar e selecionar imagens, textos e outros recursos, criando uma experiência visual e cognitiva que orienta e possibilita formas específicas de pensar, agir e se comportar. Considera-se para tanto, a sintaxe pedagógica da repetição pois esta trata-se de uma estratégia de organização dos elementos visuais e textuais, que torna certos significados mais visíveis enquanto oculta outros, por meio da repetição de determinados elementos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Compreende-se de acordo com diversos autores⁴ que a cidade de Novo Hamburgo foi construída em meio aos ideais de progresso, que alavancaram as indústrias e o comércio local, ao longo do século XX. O crescimento relacionado à construção da Capital Nacional do Calçado - título comumente atribuído pela mídia local ao noticiar a fartura e riqueza de Novo Hamburgo tida como polo calçadista, que em 2014 foi oficialmente conferido através da Lei nº3.890 - investe em uma visão progressista acompanhada de discursos que enaltecem seu povo ‘trabalhador, ordeiro e disciplinado’.

Outro símbolo considerado como um marco de progresso e civilidade na cidade, são as instituições educacionais, nesse caminho, a educação pública de Novo Hamburgo, especialmente nas periferias esteve historicamente ligada à classe

⁴ Selbach, 1999; Manenti, Júnior, 2013; Prodanov, Schemes, Kerber, 2007, Magalhães; 2010, Nunes, Rocha; 2009, relatam sobre aspectos da formação da cidade de Novo Hamburgo através de textualidades visuais e escritas

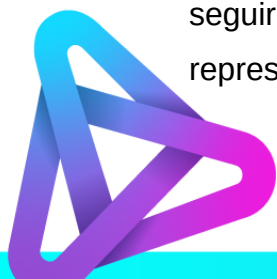




trabalhadora da cidade. Por um longo período, as escolas atendiam apenas até a quarta série, oferecendo uma formação básica em leitura, escrita e matemática, nesse sentido Spolier (s.d., p. 25), aponta que "a imensa maioria parava por ali mesmo, já que estavam 'prontos' para o mercado [...]". Ademais, existiam instituições construídas especialmente para o aprendizado de uma profissão ou aprimoramento específico na área do calçado, algumas delas direcionadas ao menor abandonado, como é o caso do Escola Vocacional Agro Industrial que passou a funcionar em 1950 oferecendo aulas de cultura geral, oficinas de alfaiataria; lavanderia e tipografia, além de realizarem trabalho na área da marcenaria e sapataria. É possível compreender uma relação entre a educação e o trabalho não apenas como forma de sustento, mas como os valores centrais e essenciais de Novo Hamburgo.

Quando referimo-nos às crianças que não passam pelos bancos escolares ou abrigos, é importante considerar as diversas perspectivas que surgem nesse contexto de exclusão educacional. Narodowski (2013, p. 24) afirma que esta criança já não se enquadra mais no discurso pedagógico, sendo assim "[...] o aluno deixava de ser considerado 'criança' e passava a ser 'menor'. Na cidade de Novo Hamburgo, qualquer momento de ociosidade nas ruas gerava incômodo da população em geral. Nesse contexto, as crianças e adolescentes "abandonados" ou "carentes" eram vistos como aqueles que precisavam estar inseridos ou na escola ou no trabalho fabril, e na impossibilidade destes, os meios achados eram atividades como engraxates, jornaleiros, feirantes ou esmoleiros "[...] substituíam a escola pelo trabalho e o uniforme pelo chinelo de dedo e calção surrado" (Selbach, 1999, p. 95). Compreende-se que a situação do menor abandonado, ou carente como referem-se às reportagens, são inseridas nas reportagens locais desde a década de 1950, crescendo entre os anos 1960 e 1970 e sendo 'naturalizada' na mídia nos anos 1990.

Olhando para os sentidos mais recorrentes encontrados nas reportagens a seguir, retiradas do jornal NH, viabilizam cenas do cotidiano de infâncias representadas às margens da sociabilidade dos espaços centrais da cidade, elas





não encontram-se nas decoradas lojas do centro, nem nas praças com brinquedos coloridos. Essas infâncias estão posicionadas (Ver Figura 1, 2, 3 e 4) desamparadas no colo de uma vizinha (NH, 1961), na cadeia ou apanhando papel à noite (NH, 1962), na instituição de resgate que lhe ensina uma profissão (NH, 1960; 1973) ou ainda dormindo nas ruas da cidade (NH, 1978; 1979).

Isabel Bujes destaca que “[...] as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas” (2001, p. 26), nesse sentido, as crianças que vivem na rua são descritas pelo jornal como doentes, sujas, miseráveis, infelizes, promíscuas, sem capacidade para ler o mundo, um adulto no corpo de criança e por fim um obstáculo para o desenvolvimento da cidade. Quando mencionam suas famílias ou espaço de moradia, escrevem: “a casa é imunda, com mau cheiro e as crianças têm os rostos sujos e mal cuidados” (NH, 1973, p.14) ou ainda “são centenas, talvez milhares de crianças e adultos que vivem como bichos em toscos casebres sem as mínimas condições de higiene e conforto” (NH, 1961, p. 5).

Apesar de não ser o foco da pesquisa, destaca-se a diferença produzida nas representações de meninos e de meninas, ambas crianças de rua. O menino, representado constantemente como arruaceiro e ladrão, a menina constantemente representada associada à prostituição.





Figura 1 - Reportagens de 23/04/1960, 11/11/1961, 20/07/1962 (da esquerda para a direita).



Fonte: Jornal NH. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.

Figura 2 - Reportagens de 27/09/1972 e 20/06/1973 (da esquerda para a direita).



Fonte: Jornal NH. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.





Figura 3 - Capa e reportagem de 01/08/1978.



Fonte: Jornal NH. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.

Figura 4 - Capa e reportagem de 02/01/1979



Fonte: Jornal NH. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.

Olhando para as fotografias que acompanham os textos, todas em preto e branco dado o recurso de impressão do jornal, nos direcionam a uma leitura “[...] de que o mundo da pobreza é algo negro, escuro, sujo, triste e ‘sem cor’” (Momo, 2015, p. 90). São registros que nos ensinam sobre uma infância no qual crianças dormem nas ruas, vivem em lares de acolhimento, descalças usando roupas velhas e sujas. As fotografias nos apresentam crianças com feições tristes, que evocam significados de uma infância de pouca expressão, tempo ocioso e de uma pobreza como lugar





de falta. Outra leitura possível, é feita a partir das fotografias dos meninos engraxates no qual reforça-se o sentido de que a criança que vive na rua é considerada improdutiva, portanto, como aponta o jornal: ao aprender uma profissão hoje, amanhã se tornará um homem que ganhará a vida com suas próprias mãos (NH, 1972). As crianças estão uniformizadas, limpas e enfileiradas o que nos direciona para um sentido de ordem e disciplina o que contrasta com as fotografias dos meninos de rua, com roupas sujas junto aos seus 'casebres' que nos direciona aos sentidos de uma 'incivilidade'.

No que diz respeito às escolhas técnicas e estéticas das fotografias, destacando as fotografias em que aparecem crianças, percebe que a maioria encontra-se na horizontal, são diurnas e em cenários fechados, entretanto as fotografias são em plano médio o que além de permitir um foco no 'assunto principal' - neste caso a criança, ou as crianças registradas - nos fornece pistas sobre o cenário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção do jornal como uma sala de aula, aqui sugere que por meio de estratégias representacionais e pedagógicas educa seus leitores para além de reconhecer as crianças de rua construir sentidos e significados sobre essa infância. Ensina ainda valores sobre o trabalho e cidadania, não bastando aos sujeitos passarem pelos bancos escolares, mas devendo também passar pelas fábricas para tornarem-se cidadãos felizes e produtivos. Observa-se que neste período uma Novo Hamburgo "feliz" buscava associar sua imagem ao trabalho, ao desenvolvimento econômico e, principalmente, às oportunidades educacionais (Klauck, 2023), valorando no jornal a educação e o trabalho como fatores essenciais para a elevação do cidadão hamburguense.

Ressalta-se que esta sala de aula, ensina a partir das suas fotorreportagens cenas do cotidiano de infâncias representadas às margens da sociabilidade dos espaços centrais da cidade, mapeando possíveis tensões de uma cidade em





transformação, em um processo de modernização que não atingia da mesma forma todas as crianças, nas décadas estudadas. Atribuem ainda significados a uma infância considerada improdutiva para a cidade industrial, que necessita de constante controle e ocupação. As fotorreportagens nos ensinam sobre alguns dos silêncios vivenciados no cotidiano da cidade que vivia sob o estigma de migrantes pobres, perigosos e incontroláveis e sob outras tantas narrativas e visualidades que excluem aqueles tomados como “diferentes”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete et al. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. **Perspectiva**: Florianópolis, 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Revistas: para além do bem e do mal. In: ABREU, Bento Fagundes de; ALMEIDA, Tânia Silva de; ROCHA, Cristianne Famer (org). **Mídia Impressa para além do bem e do mal**: estudos sobre revistas. Paco editorial, Jundiaí: 2012.

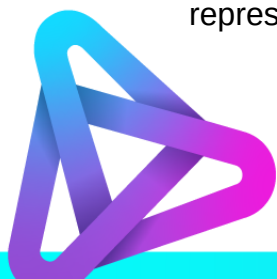
DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam, da criança na rua à criança cyber**. Editora Vozes: Petrópolis, 2005.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**. Vozes, Rio de Janeiro: 2013, p.129-154.

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

HENRIQUES, Eda Maria. Imagens e contra-imagens na escola. In: ALVES, Nilda, SGARBI, Paulo. (Orgs). **Espaços e imagens na Escola**. DP&A, Rio de Janeiro: 2001, p.19-26.

KLAUCK, Paula. **Interfaces entre fotografias, infâncias e educação**: representações de infâncias escolarizadas e pobres em Novo Hamburgo (1950-





1960). 2023, 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil: 2023.

MOMO, Mariangela. Professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora enxergando crianças pós-modernas que vão à escola. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1: 2015.

NUNES, Margarete Fagundes. **Trilogia antropológica do Vale dos Sinos**. CirKula, 1. ed, Porto Alegre: 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Autêntica, Belo Horizonte: 2003.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Cidade Fotografada**: memória e esquecimento nos álbuns fotográficos - Porto Alegre, décadas de 1920 e 1930. 2005, 287 p. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2005.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...Ed Universidade UFRGS, Porto Alegre: 2000, p.117-142.

SCHMIDT, Saraí. **A educação nas lentes do jornal**. 1999, 46 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 1999.

SELBACH, Jeferson Francisco. **Novo Hamburgo 1927-1997**: Os espaços de sociabilidade na gangorra da modernidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de arquitetura. Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Porto Alegre: 1999.

SOBRAL, Antonio Luis Tubino. **Sintaxes Pedagógicas no Fotojornalismo da Veja sobre o Agronegócio**. 2013. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2013.

SPOLIER, Paulo Daniel. Novo Hamburgo: uma tentativa de histórico (1927-1990). In: SMED, Novo Hamburgo. **Memória na escola**: subsídios para os professores. S.d.

TRINDADE, Iole Maria F. Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento e suas representações. **Educação**: Santa Maria, 2007.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Construções sociais da infância e da juventude. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, 2007.





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



Jornais consultados

Jornal NH, 23/04/1960. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.
Jornal NH, 11/11/1961. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.
Jornal NH, 20/07/1962. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.
Jornal NH, 27/09/1972. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.
Jornal NH, 20/06/1973. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.
Jornal NH, 01/08/1978. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.
Jornal NH, 02/01/1979. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.
Jornal NH, 12/07/1991. Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo.





DOCÊNCIA E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bianca Rocha Gutteres¹

Francisco Jardel Paim Freitas²

Cleber Gibbon Ratto³

RESUMO

Trata-se de relato de experiência, sustentado nos Estudos Decoloniais e Culturais em educação, tendo como objetivo refletir sobre uma experiência de inclusão de estudante deficiente em escola pública e compartilhar aprendizados. As narrativas descrevem registros da memória afetiva docente acerca de experiências significativas com um aluno deficiente visual de sete anos de idade e que foram aproximadas à literatura que aborda a temática. A metodologia empregada foi de abordagem qualitativa do tipo descritiva. Como resultados identifiquei que as experiências compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos nos episódios descritos são centrais para a sequência da vida de cada um e de todos, no interior da instituição escola. A experiência descrita favorece a desconstrução de estereótipos produzidos acerca das representações do corpo deficiente. Destaco que a inclusão de estudantes deficientes ainda é um grande desafio, evidenciando a necessidade de mais estudos e pesquisas acerca dessa temática.

Palavras-chave: inclusão; deficiência; relato de experiência; decolonialidade.

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

A inclusão de pessoas com deficiência, tanto no âmbito da educação, quanto na vida em sociedade, é um tema de grande relevância. Nessa direção, Machado (2017) destaca que a inclusão escolar é uma prática que incide no coletivo da comunidade escolar.

Ao vermos que a inclusão é hoje um imperativo de Estado e que, de certo modo, se tornou uma prática irrefutável dentro das escolas, podemos considerar que

¹ Unilasalle, Brasil. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1706-701X>. E-mail: bianca.200050034@unilasalle.edu.br

² UFRGS, Brasil. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-0942-645X>. E-mail: jardelfreitag@gmail.com.br

³ Unilasalle, Brasil. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9059-728X>. E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br





todos os sujeitos participantes de uma comunidade escolar estão imersos nessa prerrogativa (Machado, 2017, p. 432).

Assim, o relato de experiências significativas pode contribuir para as reflexões e ações com os estudantes deficientes no âmbito da educação, bem como em relação à sociedade mais ampla. Desse modo, este texto apresenta um relato de experiência ocorrida quando do início da minha atuação profissional no segmento da inclusão escolar. A narrativa está centrada em um episódio marcante, quando do encontro com o meu primeiro aluno de inclusão na rede pública de educação. Por meio deste relato, pretendo compartilhar reflexões, ações, aprendizados e desafios que surgiram nessa jornada, evidenciando algumas pistas acerca das possibilidades da atuação docente com estudantes de inclusão, e a importância de se considerar ações inclusivas na formação dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

Essa experiência ocorreu em uma escola pública da rede municipal de Canoas/RS. Tal instituição situa-se na periferia da cidade e, como muitas outras do Brasil, atende uma comunidade carente, que apresenta dificuldades de acesso a diversos direitos elementares, a partir de políticas públicas que muitas vezes não conseguem atingir as pessoas para as quais foram criadas e que mais precisam delas. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015) – Estatuto da Pessoa com Deficiência –, por exemplo, faz referência aos atendimentos necessários para que a pessoa deficiente possa desenvolver suas potencialidades. Contudo, o que se observa na prática é que esse amparo do poder público é deficitário.

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, documento eletrônico)

No âmbito da educação pública, historicamente, são observadas diversas desigualdades, algumas crônicas. Poderia destacar desde a estrutura física precária de escolas, passando por discussões acerca de configurações curriculares





deslocadas da realidade das comunidades escolares nas quais incidem, até a desvalorização dos docentes, que na contemporaneidade tem afastado jovens estudantes do ingresso em cursos de licenciaturas no Brasil.

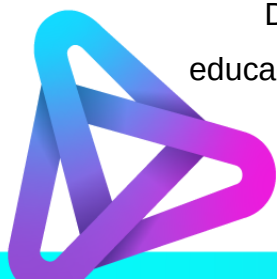
O Brasil vive um apagão docente. Não se escuta mais o interesse de alunos e alunas pela carreira docente em nenhuma parte do país. É preciso retomar o orgulho e o respeito em ser professor. Sem professores, não há nenhuma profissão. Para isso, o primeiro passo é valorizar efetivamente o magistério, entender as suas dificuldades e necessidades e criar estratégias para incentivar novamente nossos jovens a ver no magistério um futuro profissional (Valim et al. 2024, documento eletrônico)

Esses elementos parecem que de algum modo evidenciam a necessidade de se considerar que o ambiente escolar é um espaço que reflete e molda as normas e condutas sociais, culturais e econômicas, produzindo identidades. Nessa direção, Hall (2013, p. 347, tradução nossa) destaca que “A identidade surge como uma espécie de espaço não resolvido, ou como uma questão não resolvida naquele espaço, envolve vários discursos que se cruzam.”

A literatura acadêmica que tem se debruçado a discutir a educação pública no Brasil e, mais precisamente, questões que envolvem a inclusão escolar, evidenciam que “[...] as políticas inclusivas se enredam numa busca pela inclusão como gestão de riscos dos sujeitos, desconsiderando aspectos que se relacionam ao ensino.” (Machado, 2017, p. 430). Para Kal (2021), mesmo com todos seus direitos amparados por documentos legais, as pessoas com deficiência sofreram e ainda sofrem discriminação na sociedade em relação a sua participação.

O tratamento dado às pessoas com deficiência, variou da exclusão social ao abandono e destruição, até os dias atuais, é possível perceber resquícios do preconceito gerado pela diferença, pessoas com deficiência são diariamente afastadas dos grupos e muitas vezes, tratadas como um ônus social. (Kal, 2021, p. 38).

Desse modo, Candau (2014) esclarece a necessidade que, no âmbito da educação, seja possível empreender propostas que promovam o respeito à



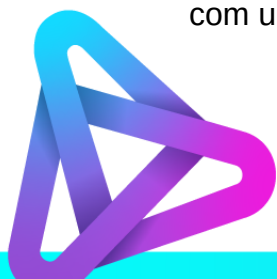


diferença e à pluralidade cultural, considerando a diversidade de raça, gênero e classe social. Essas propostas visam amenizar e superar as tensões resultantes de negociações estabelecidas no interior da cultura, pela imposição da representação de significados, incentivando a abordagem de temas transversais que possam pôr em diálogo culturas distintas. Segundo Medeiros, Silva e Ferreira (2021), encontramos também, antagonicamente, nas falas dos diferentes atores educacionais das escolas, a dificuldade em enxergar a cultura como locus central do processo curricular, assim como os embates consequentes da pluralidade cultural encontrada no cotidiano escolar.

Contudo, é necessário reconhecer que educação e cultura não devem seguir uma linha homogênea, geral ou absoluta, pois isso pode fomentar desigualdades e, consequentemente, preconceitos e discriminações ao desconsiderar as especificidades dos grupos que interagem no interior das escolas. É interessante pôr sob rasura modelos universalizantes que desconsiderem identidades divergentes. Caldas et al. (2023) esclarecem que é preciso interrogar a pseudo universalização da ordem educacional e cultural que é guiada por diretrizes etnocêntricas. Em seu lugar, devemos implementar políticas que observem a equidade entre os indivíduos, ao invés de simplesmente buscar a igualdade.

Nessa direção, destaco que durante minha jornada como docente, um grupo que sempre me despertou questionamentos foi o dos alunos de inclusão. A maneira como esses estudantes eram tratados na escola, a percepção dos meus colegas professores em relação a esses estudantes e o modo como os professores adaptavam suas aulas para atender às necessidades desse grupo, frequentemente me deixavam incomodada. Assim, este relato de experiência, desde os estudos decoloniais, tem como propósito refletir sobre uma experiência de inclusão de estudante deficiente em escola pública e compartilhar aprendizados.

As informações trazidas para esta discussão são registros que tenho na memória afetiva docente e estão centradas, precisamente, na minha experiência com um aluno de sete anos de idade, deficiente visual, estudante do primeiro ano do





Ensino Fundamental, no ano de 2008, em uma escola pública do município de Canoas/RS.

Sendo assim, o presente texto está composto da seguinte forma: inicialmente serão elencados alguns conceitos sobre decolonialidade, educação inclusiva e cultura, na sequência tratarei da caminhada metodológica, após falarei da experiência vivenciada e do cenário da inclusão na escola. Por fim trago as considerações transitórias, em que proponho uma costura entre as peças que compõem um cenário que ainda carece de estudos e pesquisas, no sentido de cada vez mais refinar as práticas pedagógicas empreendidas junto a essa população.

2 DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA: UM OLHAR OUTRO

Olhar para as questões que envolvem a vida nas escolas públicas de educação básica e as especificidades da ação pedagógica com alunos deficientes no Brasil configuram um desafio contra-hegemônico. Fazer essas discussões a partir de uma perspectiva decolonial pode ajudar na construção de encaminhamentos de fazeres divergentes do modelo pretensamente homogeneizante, que por vezes é percebido nas estruturas educacionais. Essa racionalidade favorece a análise dos fenômenos que incidem na escola e moldam discursos e comportamentos sociais através de um olhar mais empático e compatível com a diversidade de culturas e identidades coexistentes no cotidiano escolar.

Para Arturo Escobar (1952), a perspectiva decolonial apresenta-se como crítica ao paradigma europeu de racionalidade/modernidade que, pela instrumentalização da razão moderna, permitiu ao empreendimento colonial impor sua vontade sobre os povos ditos primitivos.

Para Machado e Silva (2022), quando falamos de decolonialidade é preciso não apenas considerar o paradigma dominante, mas, sobretudo, olhar para os sujeitos e suas práticas sociais, epistêmicas e políticas, no sentido de favorecer uma atitude decolonial. Esse movimento ajuda na reflexão acerca dos modos como





interrogamos nossas próprias práticas e crenças. Isso nos ajuda a perceber que nossas concepções epistemológicas e metodológicas representam um sistema de regramentos que é inventado a partir de negociações. Pensar a educação, a vida nas escolas e a docência a partir de uma racionalidade decolonial favorece o respeito à historicidade dos sujeitos envolvidos nesse contexto. Assim, é possível privilegiar as vozes e os saberes que costumam ser desconsiderados, como por exemplo, os discursos e as práticas pedagógicas de professoras e professores que habitam o chão das escolas de educação básica.

Comumente, em conversas nas salas dos professores, expressões como “não estudei para isso”, “não estou preparada para atender esse tipo de aluno” e “eu não ganho para isso” revelam a insegurança e a falta de preparação para trabalhar com a diversidade de estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

Nessa direção, Walsh (2009) defende que os conceitos de “pensar desde” e o “pensar com” são centrais para uma pedagogia sustentada na valorização do sujeito coletivo e individual como intelectual de sua prática docente. Pensar a educação numa perspectiva decolonial, nos ajuda a pensar a educação como uma vivência que valoriza os saberes locais e as experiências vividas, atribuindo centralidade às pessoas e aos contextos em que esses processos ocorrem.

3 A CAMINHADA

A caminhada metodológica deste texto se configura como um relato de experiência de abordagem qualitativa do tipo descritiva. Para Negrine (2010), a base analítica desse tipo de investigação se concentra na descrição, análise e interpretação das informações coletadas durante o processo investigativo, procurando entendê-las de forma contextualizada.

Para isso, utilizo as informações que estão inscritas em minhas memórias afetivas de docente e as articulo a literatura e a legislação que se dedicam às questões que envolvem a Educação Inclusiva. O texto descreve a experiência com





um aluno deficiente visual de sete anos, que ingressou no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública no município de Canoas/RS no ano de 2008.

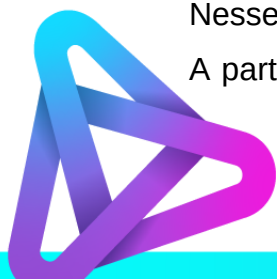
4 A EXPERIÊNCIA

Em 2008, como professora de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tive a experiência de trabalhar diretamente com a inclusão na escola. No início do ano letivo, a equipe diretiva organizou as reuniões de praxe e, em um dia específico, um grupo de professores do qual eu fazia parte, foi convocado para um encontro cuja pauta era especial.

Confesso que naquele momento minha mente estava repleta de dúvidas e expectativas sobre o que poderia estar acontecendo. A reunião tinha como objetivo discutir a inclusão de um aluno cego que se juntaria à turma do primeiro ano, o qual passo a identificar com o nome fictício de Gabriel. Olhei ao meu redor e percebi que o grupo de professores presentes era composto por colegas que tinham uma abordagem pedagógica diferenciada, sempre abertos a novas experiências e dispostos a expandirem seus conhecimentos por meio de formações e especializações. Essa sensibilidade e abertura para novas experiências docentes são importantes para/na constituição do repertório formativo dos professores, pois, como destacam Machado e Silva (2022):

Engajamento e pertencimento se fazem intrínsecos ao movimento e ao fazer docente, de forma que caracteriza uma condição para que uma mudança de postura se efetive e que acaba por mobilizar a criação de uma cultura de formação continuada que se institui por meio de um movimento interno e que por isso evidencia o caráter sustentável de ações pautadas pela coletividade e pelo compartilhamento de responsabilidades (Machado; Silva, 2022, p. 145).

Assim, fomos questionados sobre nossa disposição para abraçar esse desafio e tornar a inclusão do aluno uma realidade significativa em nossa prática educativa. Nesse momento começamos a compreender a importância e o propósito da reunião. A partir desse ponto, minha jornada como professora de Educação Física dos anos





iniciais do Ensino Fundamental tomou um rumo inesperado e repleto de lições valiosas sobre inclusão, empatia e superação de desafios.

Em minha primeira aula com a turma, o objetivo foi a apresentação e a aproximação ao grupo de alunos. Quando entrei na sala, avistei Gabriel, sentado em um dos primeiros lugares em frente à mesa da professora e imediatamente algumas indagações vieram à minha mente. Meus pensamentos situavam-se em quais seriam as dificuldades motoras que Gabriel poderia apresentar e de que modo eu poderia desenvolver atividades que ele pudesse participar junto às demais crianças, considerando a realidade dos espaços e materiais disponíveis na escola.

Decidi começar a aula me apresentando e pedi aos alunos que fizessem o mesmo, compartilhando seus nomes e mencionando suas brincadeiras favoritas. Foi o primeiro passo para criar um ambiente inclusivo e entender melhor as preferências e possibilidades de cada criança. Gabriel compartilhou que sua atividade favorita em casa envolvia brincar com seus irmãos mais novos e ajudar a cuidar deles. Intrigada pela sua perspectiva única, fiz algumas perguntas instintivas, que hoje percebo que revelavam minha própria ignorância acerca da deficiência visual.

Perguntei a Gabriel como ele se deslocava pelos espaços da casa e como conseguia reconhecer as pessoas ao seu redor. Ele explicou que prestava atenção aos detalhes da casa, como degraus, portas e até mesmo os diferentes cheiros e registrava mentalmente todas essas informações. Esse processo facilitava seu deslocamento pelos ambientes. Quanto às pessoas, Gabriel tinha seu próprio modo de reconhecê-las. Segundo ele, gostava de tocar o rosto das pessoas, sentir suas roupas, perceber a altura e o cheiro, descrevendo assim como cada pessoa era para ele. Durante esse relato, ficou evidente que todos os alunos demonstraram um forte interesse em aprender e compreender as experiências únicas que o colega Gabriel compartilhava com o coletivo.

Decidi apresentar os espaços da escola a Gabriel, conduzindo-o pelo extenso pátio. A escola ainda hoje é considerada uma das maiores da rede municipal, contando com mais de mil alunos. A partir dessa experiência, me dei conta de que os desafios de acessibilidade eram muitos. Havia calçadas e degraus irregulares,





pedras soltas, grama alta, corredores estreitos, obstáculos no meio dos trajetos usuais, como postes nas quadras esportivas e colunas no pavilhão coberto. Os banheiros não eram adaptados e higienizados, considerando a presença de um aluno cego. Passei a perceber que havia uma poluição sonora que dificultava a orientação de Gabriel pelos espaços da escola.

Durante o percurso, forneci pistas a Gabriel sobre o ambiente ao nosso redor, ajudando-o a se orientar. Além disso, pedi a algumas crianças que relatassem o que estavam vendo e como eram esses diferentes espaços. Não demorou muito para que as crianças se oferecessem para conduzir Gabriel. Ele aceitou prontamente e começou a estreitar os laços de amizade com os colegas.

Entendo que essa acolhida inicial a Gabriel constituiu-se em um diferencial para o seu bem-viver na escola. Ele realizou toda sua jornada no Ensino Fundamental junto à mesma comunidade, passando por diversas experiências, algumas boas, outras nem tanto. Destaco a seguir um episódio marcante da minha experiência docente com Gabriel, o mesmo que, segundo relato dele próprio, também foi significativo em sua formação.

Em uma oportunidade, quando buscava trabalhar com atletismo para os alunos, precisei pesquisar como poderia desenvolver atividades de corrida para uma criança cega. Eu nunca havia tido a oportunidade de trabalhar com cegos. Assim, realizei uma pesquisa para entender como adaptar o ensino da corrida para a criança cega, de modo a atender suas necessidades, promovendo a autonomia de Gabriel.

Utilizei um elástico. Amarrei uma das extremidades a uma de minhas mãos e a outra na mão de Gabriel. Em seguida, demonstrei o movimento de corrida de modo estático e permiti que Gabriel me tocasse para que pudesse perceber a dinâmica do movimento. Começamos praticando com uma caminhada pelo percurso da quadra de esportes e depois avançamos para a corrida. Enquanto corríamos pela quadra, com outros alunos participando da atividade, percebi um choro suave e hesitante vindo de Gabriel.





Imediatamente o questioneei quanto ao que estava acontecendo e se ele estava se sentindo desconfortável com a experiência. Sua resposta foi surpreendente. Gabriel relatou que estava chorando de emoção, pois nunca ninguém havia lhe ensinado a correr. Gabriel destacou que a sensação de correr era maravilhosa.

Essa declaração de Gabriel parece ter a ver com o que Rufino (2019) explica acerca do processo de colonização e desencantamento do corpo. Para o autor, o corpo desencantado é aquele cerceado, subordinado, limitado socialmente, objeto de críticas morais. Um corpo que se desculpa por existir. Aqui, Gabriel evidenciou o encantamento de seu corpo. O corpo encantado é o que se marca no tempo e espaço presente, que tem consciência de suas potencialidades porque se percebe vivo e com força de transformação. É um corpo que tem vontades e não obedece a imposições, um corpo que é constituído de alternativas e não de impedimentos, corpo que avança e não se reduz. Essa experiência que para Gabriel e para mim foi emocionante, traduz, de algum modo, a importância da sensibilidade docente no planejamento e execução de propostas que possam ser significativas para o aprendizado de alunos deficientes, bem como para as crianças de modo geral.

5 O CENÁRIO

O aparato disponível e utilizado pelo professor em sua docência está diretamente imbricado na condução e produção das identidades dos sujeitos no interior da instituição escola. A intencionalidade com que o docente opera com os materiais, tempos e espaços disponíveis, configuram-se como elementos do currículo quando incidem na produção dessas identidades. Freitas (2021) esclarece que o professor pode atribuir significados diversos aos elementos que compõem a forma escolar. Isso vai depender do modo como cada docente opera com os artefatos que tem disponíveis para desenvolver sua docência.

Na forma como arranja-se a escola, os tempos, os espaços e os materiais disponibilizados ao professor para que possa exercer a sua docência, são elementos importantes que, ao serem operados, com maior ou menor perícia e com





intencionalidade, atribuem contornos à docência, ao mesmo tempo que inventam significados para tais artefatos. (Freitas, 2021, p. 96).

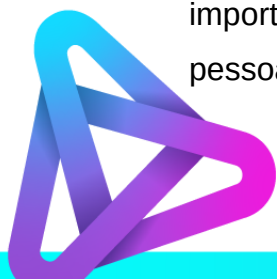
As percepções de Gabriel, quando, inicialmente, oportunizei a exploração dos espaços disponíveis no interior da escola, parece que contribuíram para sua apropriação e o desenvolvimento do sentido de pertencimento ao lugar. Do mesmo modo, minhas interpretações acerca da realidade que eu vivenciava e naturalizava, quanto à falta de acessibilidade nos espaços que costumava circular com as demais crianças, foram impactantes e trouxeram um olhar outro para a minha docência.

Para Louro (2014), a escola foi concebida para acolher alguns, não todos. A instituição escola passou lentamente a ser requisitada pelos sujeitos aos quais era negada. A inserção de novos grupos trouxe a necessidade de reconfigurações da instituição. Foi preciso a reformulação do currículo, da arquitetura, da formação docente, de regulamentos e avaliações. Essa alteridade, explícita ou implicitamente passou a estabelecer diferenças importantes entre os indivíduos.

Enquanto para os colegas de Gabriel a vida na escola – quanto à mobilidade e acessibilidade nos espaços – era um aspecto já dominado, para uma criança cega a atuação docente pareceu ser essencial no desenvolvimento gradativo da autonomia e inclusão. Nesse sentido, Louro (2014) esclarece que a instituição escola é organizada de modo homogêneo. Assim sendo, cada sujeito tira proveito dessa organização na medida do que lhe é permitido por uma racionalidade desigual.

O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas: é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios: é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas. (Louro, 2014, p. 63).

Para uma pessoa cega o desenvolvimento dos aspectos sensoriais são muito importantes. Essa aprendizagem, que se dá desde o início da vida, no caso da pessoa que já nasce com a deficiência visual, pode ser potencializada se as





experiências escolares na infância tiverem como centralidade o desenvolvimento de atividades em que a criança possa se reconhecer como pertencente ao contexto em que está inserida. Desse modo, a inclusão do estudante cego no âmbito da escola, respeitando suas limitações, mas, sobretudo, potencializando suas possibilidades, torna-se fator decisivo na constituição da identidade desse estudante.

Os relatos de Gabriel, já nos primeiros encontros com a vida na escola, quando descreveu o modo como tocava o rosto das pessoas para reconhecê-las, associado à autorização para tocar meu corpo de modo que pudesse perceber e apropriar-se dos gestos e movimentos que o ajudariam a realizar as brincadeiras propostas, evidenciaram o seu modo particular de alfabetização na linguagem corporal. Destaco que essa experiência, inicialmente, foi desconfortável e desafiadora para mim. Nessa direção, Louro (2014, p. 69) explica que “[...] se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil.”. Contudo, a intencionalidade atribuída ao modo como essa experiência foi sendo conduzida, aos poucos, desconstruiu paradigmas internos de sexualidade e gênero, usualmente instalados nas estruturas dos arranjos escolares. Os significados representados na cultura que passou a ser produzida nas aulas pareceram ser decisivos para o desenvolvimento e a apropriação das aprendizagens que favoreceram momentos tão intensos, como o relatado por Gabriel, quando da experiência de corrida.

6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A história da inclusão de corpos diferentes na sociedade pode evidenciar pistas que expliquem o modo como, infelizmente, ainda hoje, em algumas escolas, estudantes deficientes são tratados. As diversas dificuldades de acessibilidade encontradas, a falta de formação docente adequada para a atuação junto a esses estudantes e a carência de políticas públicas exequíveis, no sentido de respeitar as especificidades das pessoas com deficiência, ainda se constituem como obstáculos que desfavorecem o desenvolvimento das potencialidades de muitas crianças,





jovens e adultos deficientes no interior da instituição escola. Para Candau (2008), a afirmação das diferenças contribui para a garantia da coexistência de diversas culturas no âmbito escolar.

Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. 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).

As discussões mencionadas neste texto tiveram a intenção de tecer relações entre as dinâmicas culturais percebidas em meu início de carreira docente de modo a favorecer a inclusão possível de estudantes, no chão da escola pública. Busquei relatar experiências significativas da minha atuação profissional, pois, ao me perceber como docente incompleta, entendi a necessidade de uma formação mais robusta quanto ao trato com estudantes deficientes. Busquei aprimoramento acadêmico e profissional. Contudo, foi nos encontros com as pessoas, colegas, alunos deficientes e suas famílias, que pude avançar significativamente, refinando minha docência. A urgência de um novo olhar para a inclusão, que valorize a potencialidade de cada ser humano, desconstruindo velhos paradigmas e promovendo a inclusão, é essencial. Assim, Caldas *et al.* (2023) defendem que a educação, enquanto do processo de formação individual e coletivo, deve ser embasada e efetivada sob um olhar inclusivo a fim de incluir todas as pessoas com deficiências, considerando suas características se distanciando da universalização dos modos que acentuam as desigualdades e preconceitos.

Por fim, destaco que a inclusão de estudantes deficientes ainda é um grande desafio para todos os envolvidos. Tanto a escola, quanto os estudantes deficientes e demais alunos, são peças que compõem um cenário que ainda carece de estudos e pesquisas, no sentido de cada vez mais aperfeiçoar os discursos e as práticas pedagógicas que são empreendidas junto a essa população.





Assim, os aprendizados compartilhados por todos os sujeitos envolvidos nessas experiências – Gabriel, as demais crianças e eu – passaram a ser decisivos na sequência da atuação de cada um e de todos, no interior da instituição escola. Poder repensar minhas práticas, ressignificá-las e atribuir centralidade às experiências significativas para todos os estudantes, sem excluir ninguém, parece que foi importante na formação pessoal de Gabriel e, sem dúvida, na minha formação docente.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, C. Q. S.; ASSIS, R. M.; CAMPOS, R. H. F. Belos, sadios e normais: as representações sociais dos corpos infantis na revista Pais & Filhos (1968-1977). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, p. 571-587, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Substitutivo da Câmara dos Deputados nº 5, de 2015, ao PLS nº 6, de 2003**. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

CALDAS, R. M. *et al.* Reflexões sobre a importância dos estudos decoloniais: uma leitura na perspectiva inclusiva da educação especial no estado do maranhão. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 5, p. 3453-3474, 2023.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia**. Primeira publicação 2005. Instituto Colombiano de Antropología e Historia de la Universidad del Cauca: Bogotá, 2012. 278 p.

FREITAS, F. J. P. **A Educação Física no Ensino Médio noturno**: composições da docência no terceiro tempo. 2021. Dissertação (mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre, 2021.





HALL, S. **Sin garantías**. 2. ed. Quito: Editora Nacional, 2013.

KAL, N. A. **A pessoa com deficiência e o direito do trabalho**: a inserção da pessoa com deficiência na sociedade e o acesso ao trabalho. 2021. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Direito) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2021.

LE BRETON, D. **Anthropologie du corps et modernité**. Paris: PUF. 1990.

LE BRETON, D. **La chair à vif**. Usages médicaux et mondains du cor humain. Paris: Métailié, 1993.

LE BRETON, David. A síndrome de Frankenstein. *In*: SANT'ANNA, D. B. (org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p.49-67.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 16. ed. 2014.

MACHADO, J. A.; SILVA, G. F. Da Radicalidade da vivência de uma experiência de formação de professores decolonizante: o projeto Saberes em Diálogo. *In*: Silva, Gilberto Ferreira da (org.). **Da descolonização à decolonialidade**: fazeres e pensares em educação. Curitiba: CRV, 2022. p. 139-151.

MACHADO, R. B. Educação Física escolar e políticas de inclusão: entre a gestão de riscos e o ensino. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 430-447, maio/ago. 2017.

MEDEIROS, C. S.; SILVA, I. S.; FERREIRA, J. V. G. Nós por nós mesmos – um relato de experiência decolonial em educação no complexo da maré. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 346-362, 2021.

NEGRINE, A. Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 61-93, 2010.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224p





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



VALIM, P. *et al.* Apagão docente: O que está acontecendo com as licenciaturas no Brasil? **Academia Paulista de Educação**. Documento on-line. Disponível em: <https://www.apedu.org.br/site/artigo-apagao-docente-o-que-esta-acontecendo-com-as-licenciaturas-no-brasil/>. Acessado em: 20 maio 2024.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Artículo de ampliación de la ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia, marzo 2019.





UMA REFLEXÃO SOBRE A ABORDAGEM DAS CULTURAS INDÍGENAS NO CURRÍCULO ESCOLAR NÃO INDÍGENA

Rosana Patricia Mattos da Silva Cardoso¹

Caroline Deprá Vivian²

Gilberto Ferreira da Silva³

Cledes Antonio Casagrande⁴

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a produção pautada pela preocupação em construir um currículo escolar que permita ressignificar conhecimentos e práticas consideradas oficiais e que valorizem as contribuições das diferentes culturas indígenas. De igual modo se coloca como interesse o diálogo com estas expressões culturais no ambiente de escolas não-indígenas. O estudo é de caráter qualitativo e interpretativo, recorre à pesquisa bibliográfica e documental, tratando os dados desde as ferramentas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Parte das críticas aos sistemas centralizados e eurocêtricos que orientam as práticas docentes e pedagógicas na abordagem das culturas indígenas no currículo, encontrando em autores como: Kaiapó (2023), Krenak (2023), Munduruku (2019), Quijano (2014) e Rufino (2021), aportes para sustentar as análises. Como resultados observa-se a importância em possuir uma legislação inclusiva e que contemple a possibilidade de diálogo com aspectos próprios das culturas indígenas desde o ponto de vista da perspectiva intercultural e descolonial. Acentua-se o fato de que a construção de currículos representativos da realidade, onde se realizam as práticas educativas, ainda permanecem como desafios aos educadores e gestores nas diferentes esferas no espaço público.

Palavras chave: currículo intercultural; educação básica; cultura indígenas; formação de professores.

¹ Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0008-7683-6046>. E-mail: rosana.202310417@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0008-9703-8684>. E-mail: caroline.vivian@canoasedu.rs.gov.br.

³ Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6294-2322>. E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br.

⁴ Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1499-1661>. E-mail: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br.



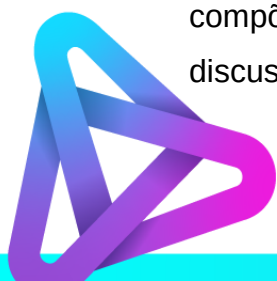


1 INTRODUÇÃO

Esta terra tinha dono, e é deles e a partir deles que se pretende fazer um exercício de pensar desde a perspectiva dos povos indígenas que aqui habitam estas geografias, hoje nação, chamada Brasil, e, mais especificamente, as terras que configuram a geografia riograndense. E se esta terra tinha dono, também tinha cultura, tradições, epistemologias, sabedorias e conhecimentos, todos estes aspectos remetendo a uma bagagem cultural milenar. Daniel Munduruku, aludindo ao conhecimento de seu avó, retrata a seguinte passagem: “Existem apenas duas coisas importantes que as pessoas devem saber para viver bem em suas vidas: 1) Nunca deve se preocupar com as coisas pequenas; 2) Todas as coisas são pequenas” (2009, p. 15). Munduruku ainda refere que este ensinamento, se encontra com relativa facilidade nas narrativas de outros grupos com outras culturas, quase que tendo a mesma estrutura, talvez pudéssemos pensar que isto poderia criar uma espécie de fio condutor por onde se movimentam as sabedorias ancestrais.

Sendo assim, o artigo apresenta reflexões baseadas em autores decoloniais, que destacam críticas sobre os sistemas centralizados e eurocêntricos, que permeiam as práticas docentes na abordagem das culturas indígenas no currículo escolar. Bem como, a necessidade de ressignificação dos conhecimentos e das práticas pedagógicas no contexto escolar não indígena. O objetivo deste artigo é analisar a produção pautada pela preocupação em construir um currículo escolar que permita ressignificar conhecimentos e práticas consideradas oficiais que valorizem as contribuições das diferentes culturas indígenas.

Primeiramente será apresentado a importância de se considerar o contexto histórico e social para a construção do currículo escolar, bem como as questões do sistema centralizado nas visões de nossa constituição histórica quanto sociedade, remetendo nossa ancestralidade e o desenvolvimento das políticas para os povos indígenas. O segundo ponto a ser apresentado, são as normativas e leis que compõem o currículo escolar e permeiam as práticas pedagógicas. Finalizamos a discussão deste artigo apresentando as reflexões que permeiam a ressignificação





das práticas pedagógicas relacionadas às culturas indígenas, bem como 2 exemplos de pesquisas, em andamento, dentro do contexto escolar não indígena no município de Canoas-RS.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Cultura, história e educação

A cultura nas escolas é construída de forma seletiva, refletindo comportamentos, pensamentos e organização específicos. A cultura é um processo externo à escola, enquanto o currículo é interno. Se não refletirmos sobre a composição cultural do currículo, não conseguiremos promover mudanças significativas na educação. O termo "currículo" está relacionado a um sistema que busca efetividade por meio da doutrinação (Sacristán,1996).

A explanação acima, remete às discussões encontradas nas reflexões do Sociólogo e pensador humanista Anibal Quijano que apresenta uma crise atual a respeito da nossa origem cultural. A nossa sociedade atual foi constituída por uma visão de colonialidade/modernidade/eurocentrada um padrão de poder constituído mundialmente, que nos classifica, nos organiza e nos constitui como colonizados (dependentes) e colonizadores (independentes). Nos classificando enquanto raça e gênero, construindo uma única visão enquanto sociedade: a versão da história colonizadora (Quijano,2014).

A educação deve se comprometer a olhar para os marginalizados pelo processo colonizador e para os que estão em posições privilegiadas pela estrutura de poder colonial. Ela precisa se distanciar da defesa de um único modelo civilizatório e não ser instrumento de um sistema dominante. Seu papel é atender às necessidades da sociedade e estar atenta aos processos de descolonização (Rufino, 2021).

O processo colonizador desencadeia através da destruição de corpos e produção de um modelo regido pelo próprio benefício. Rufino (2021, p.11) destaca: "A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de





produção de um mundo monólogo, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia”.

Buscando definir alguns papéis da educação, o autor destaca: “A educação é uma esfera de autoconhecimento, responsabilidade, liberdade, esperança e cura” (Rufino, 2021, p. 12). Uma jornada de liberdade que marca a educação como um despertar para a ação do sujeito enquanto membro ativo da sociedade.

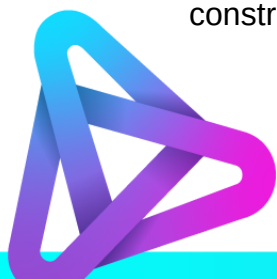
Considerando que a educação pode permear em diversas visões de mundo, compreender a nossa ancestralidade pode fazer parte desta transformação.

Munduruku (2012) descreve a colonização do Brasil como movida pelos interesses econômicos da coroa portuguesa, que explorou as riquezas e desconsiderou os conhecimentos e identidades dos nativos, tratando-os como “selvagens” assim, justificando atitudes escravistas e exterminacionistas.

O autor afirma que a religião foi usada para disfarçar o massacre dos povos indígenas, impondo doutrinação através da catequização, que destruiu sua identidade e crenças. Esse processo ocorreu ao longo da história do Brasil, com diferentes abordagens sendo adotadas a cada fase (Colônia, Império, República) para moldar a população servindo a interesses econômicos.

Considerando ações políticas e sociais que buscam se afastar da lógica colonial, o Movimento Indígena (1970-1990) procurou catalizar os interesses dos povos indígenas em ações políticas e sociais, o seu papel principal foi de trazer uma nova consciência entre os indígenas e a sociedade nacional, neste parâmetro está uma das conquistas deste movimento: o artigo 231 da Constituição Federal com a lei nº11.645/08 sancionada em 2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a inclusão no currículo oficial a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

Essa normativa busca o reconhecimento das culturas indígenas; no entanto, é importante destacar que ainda enfrentamos desafios para a construção dessa valorização em nossa sociedade. Nesse sentido, o processo educativo, sendo construído de maneira coletiva, dialogada e intercultural, pode contribuir para uma





ressignificação das narrativas históricas e para a compreensão da identidade brasileira, enquanto um país formado por uma imensa diversidade cultural.

2.2 Normativas na educação

A vertente em 2014 com o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵ visa garantir a implementação nos currículos escolares a temática da cultura afro-brasileira e indígena, através de ações como: fóruns, seminários, conselhos escolares, equipes pedagógicas e toda a comunidade. Visando abordar a diversidade e o multiculturalismo do nosso país.

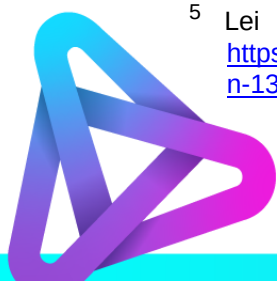
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada em 2018, inclui as culturas indígenas nos currículos de Linguagens, Ciências Humanas e Ensino Religioso. No entanto, o documento apresenta lacunas sobre as relações étnico-raciais, demandando discussões mais profundas sobre esses temas na sociedade atual. Surge, portanto, a necessidade de momentos formativos, pesquisa e diálogos que questionem o sistema eurocêntrico e promovam uma análise decolonizadora, buscando libertar a visão única sobre a história.

Neste sentido, a formação de professores é pauta do PNE, que visa valorizar e possibilitar a formação curricular dos docentes, bem como a formação continuada através de programas que atendam as necessidades da educação básica e suas peculiaridades. Entretanto, cabe refletir sobre como estão sendo abordadas as culturas indígenas no currículo escolar, tendo em vista que nossa formação acadêmica continua em uma perspectiva eurocêntrica?

Sendo assim, destacamos Ailton Krenak (2019), que realça as lacunas que essas leis apresentam e que precisam ser superadas:

Compartilhamos que a função da universidade na formação continuada de profissionais da educação é imprescindível e que enquanto não for

⁵ Lei Federal nº13005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.





realizada com dignidade, respeito e inclusão à pluralidade cultural e epistemológica existente será impossível alcançar um sistema educacional de qualidade. Portanto, é preciso dizer que os programas de apoio à implementação da Lei n. 11.645/08 são ainda muito aquém do necessário (Krenak, 2019, p. 24).

A citação acima, enfatiza a importância da universidade na formação de profissionais da educação e destaca a necessidade de incluir a diversidade cultural e epistemológica em seus programas de apoio à implementação da Lei n. 11.645/08, a formação dos profissionais da educação deve contemplar uma visão ampla e crítica da realidade, respeitando e valorizando as diferentes culturas e saberes.

Kayapó (2019,p.60) destaca que esta lei abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos. Para ele, a lei permite a superação do silenciamento e da distorção causados pelos grupos dominantes. Isso coloca em questão o currículo que exclui e desvaloriza esses povos, combatendo a simplificação de suas memórias e narrativas. Segundo o autor:

Para além de referendar a situação de subalternidade, as novas abordagens abrem a possibilidade para se repensar o lugar ocupado pelos indígenas na constituição da sociedade nacional e na educação oferecida nas escolas, assim como tais abordagens convergem com a valorização da diversidade sociocultural no Brasil, dando visibilidade aos projetos de autonomia construídos pelos povos indígenas na atualidade (Kayapó, 2019, p. 66).

Sendo assim, não basta que a história e cultura dos povos indígenas estejam inseridas na obrigatoriedade do currículo escolar. O diferencial está em como estes conhecimentos serão abordados, pois um dos grandes desafios da educação está em proporcionar novas visões de mundo para nossos estudantes, para isto emerge a necessidade de uma ação crítica e reflexiva das práticas pedagógicas.





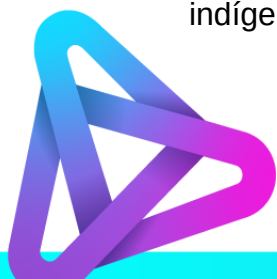
2.3 Reflexões sobre as práticas pedagógicas

O que permeia a ressignificação das práticas pedagógicas relacionadas às culturas indígenas faz parte da realidade dos pesquisadores e autores deste artigo, que no atual momento estão desenvolvendo suas investigações em escolas do ensino fundamental da rede municipal de Canoas/RS.

Uma das pesquisas é intitulada: Jogos e brincadeiras indígenas no ensino da Educação física: uma experiência de educação intercultural decolonial, este trabalho tem como principal objetivo analisar a experiência de um projeto intercultural que iniciou com a disciplina de educação física e hoje faz parte do PPP (Projeto político pedagógico) da escola municipal de ensino fundamental Rondônia, envolvendo toda comunidade escolar, embora hoje ele possua esta característica interdisciplinar, durante esses 10 anos ele enfrentou desafios como a rejeição de alguns professores em trabalhar com a temática, tendo como justificativa as seguintes dificuldades: falta de formação acadêmica sobre o tema, insegurança em trabalhar de forma incorreta, ausência de formações continuadas e desinteresse por conta de ideologias, principalmente políticas, além do preconceito social.

Todas estas questões foram parcialmente superadas com a vinda dos indígenas para dentro da escola, essa aproximação fez com que esses professores superassem seus medos e estereótipos e incentivou a busca por pesquisas e atualizações de que forma se trabalhar, respeitando a diversidade cultural desses povos.

A outra pesquisa intitulada: Práticas pedagógicas e culturas indígenas: um projeto de trabalho interdisciplinar e intercultural nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo consiste em refletir sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar, a partir do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola Irmão Pedro. Assim, procura ressignificar os conhecimentos sobre as culturas indígenas, refletindo sobre as práticas pedagógicas. Para dar conta deste propósito





aposta no trabalho coletivo junto aos professores dos anos iniciais através do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar intercultural.

O movimento de avaliação e reavaliação constante das ações faz parte da dinâmica desta pesquisa. Um dos anseios durante a elaboração do projeto é a insegurança dos docentes em abordar a cultura indígena, já que não se consideram aptos para desenvolver tais conhecimentos com os estudantes. Por este motivo os encontros dos professores e estudantes com membros das comunidades indígenas serão a base para o desenvolvimento desta investigação.

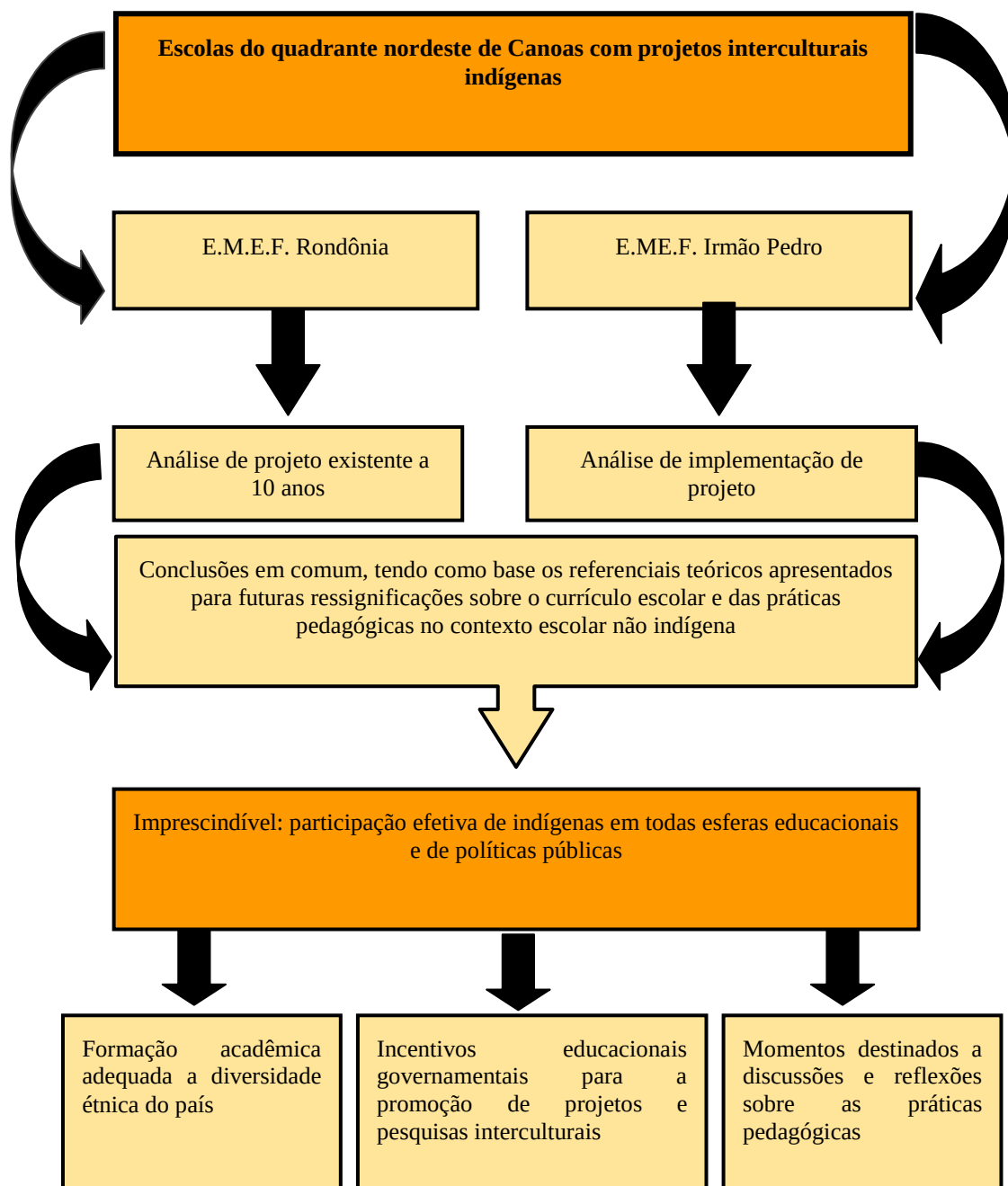
As pesquisas citadas acima estão sendo desenvolvidas separadamente, entretanto conectadas pela abordagem das culturas indígenas que permeiam a ressignificação sobre o conhecimento e a prática docente, através da interculturalidade e sendo colocadas em discussão durante os seminários de estudo que integram, tanto a estrutura curricular de um Programa de Pós-graduação em Educação quanto às atividades propostas pelo Grupo de Pesquisa em Educação intercultural (GPEI/CNPq).

Sendo assim o que será exposto são as interpretações e análises reflexivas da bibliografia existente que permeiam as pesquisas em andamento como mostra a figura 1:





Figura 1 - Esquema de encontro das pesquisas:



Fonte: autoria Caroline Deprá Vivian

Uma das discussões apresentadas está pautada na formação docente em um currículo inserido em uma visão eurocêntrica e a ressignificação do conhecimento e da prática docente se faz necessária, cabe destacar Alcoff (2016) que afirma a





necessidade, no momento atual, de uma linguagem de libertação, revisada e reformulada, já que as produções de conhecimento refletem as práticas sociais. Movimentos de afastamento da autoridade de conhecimento de faz necessário, visando novas práticas investigativas que possibilitem a visibilidade do sujeito histórico trazendo a totalidade das concepções e visões de mundo.

3 METODOLOGIA

Este estudo é de caráter qualitativo e interpretativo, recorre à pesquisa bibliográfica e documental, tratando os dados desde as ferramentas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo destaca a importância de refletir sobre os pressupostos normativos na educação. As propostas educacionais devem considerar a realidade local, pois a forma de abordar conceitos e conhecimentos pode impactar o processo de ensino. É fundamental discutir o que é determinado como obrigatório na educação formal e repensar as temáticas nos documentos oficiais, de forma que se aproximem do contexto real das comunidades.

Connell (2012) afirma que o conhecimento centralizado não é capaz de abordar adequadamente as realidades das periferias, pois os documentos normativos da educação formal foram construídos com uma visão de poder centralizado. Para promover mudanças, é necessário que novas concepções teóricas dialoguem com as práticas sociais locais.

Ainda hoje, em comemorações como o 19 de abril, perpetuam-se imagens estereotipadas do indígena, como o "selvagem" ou "atrasado", uma visão romantizada e colonial que alguns professores continuam a reproduzir.

Daí a importância de investimentos na formação continuada desses profissionais, bem como na formação dos novos profissionais, embora a lei n.





11.645/2008, tenha sido uma importante evolução com a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, deixa uma brecha em relação ao ensino superior, pois não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos para os cursos de formação de professores (licenciaturas) Kayapó,(2019)

Promover a formação continuada de professores na educação básica, valorizando os conhecimentos indígenas compartilhados pelos próprios povos, promove a construção de saberes que se distanciam do eurocentrismo, promovendo a diversidade e o diálogo no ensino. Para Baniwa (2019), é essencial adotar uma educação que celebre a diversidade e o diálogo participativo, focando no acolhimento, empatia e compreensão. Munduruku (2019) destaca que as diferenças não fazem uns seres humanos melhores ou piores, mas apenas distintos, e que só se respeita o outro ao conhecê-lo verdadeiramente.

Uma das responsabilidades pedagógicas é promover experiências interculturais e multiétnicas em espaços como escolas e instituições públicas, visando a compreensão das histórias, culturas e valores dos povos indígenas. Isso exige repensar o papel da escola frente à diversidade e às desigualdades da sociedade contemporânea.

É necessário, pois, repensar a escola, repensar seu papel diante dos diferentes e dos desiguais. É necessário identificar, caracterizar e conhecer/reconhecer estes desiguais e diferentes: quem são, como vivem, seus valores, seus conhecimentos, seus interesses, suas demandas, suas sensibilidades, seus sofrimentos. Mas é também importante perceber suas concretas e potenciais contribuições passadas, presentes e futuras para a sociedade dominante (Baniwa, 2019 p. 100).

Assim a sociedade poderá conhecer sua própria história, seus valores e concepções. Sendo estes, destacados e relevantes para a construção de uma sociedade real e efetivamente inclusiva inserida em um contexto de diversidade cultural, social e étnica que constitui a sociedade brasileira.

Silva (2023) destaca que não se pretende negar qualquer conhecimento, o que se discute são as possibilidades de construir/aprender outros espaços de saberes, outros lugares de conhecimento.





Sendo que não podemos desconsiderar o conhecimento colonizador, bem como negá-lo, pois tais conhecimentos fazem parte da nossa construção histórica, o que pretende é ampliar e proporcionar espaços para novos saberes, buscando o reconhecimento de intelectuais de todos os espaços, assim descentralizando o conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que serão apontadas, têm o propósito de possibilitar futuras ressignificações sobre o currículo escolar e das práticas pedagógicas no contexto escolar não indígena.

É essencial que o processo educacional inclua diversas visões sobre nossa história, considerando os movimentos sociais, políticos e culturais que a constituem. A atenção aos movimentos sociais contemporâneos, que buscam representatividade e transformação, é fundamental. A normalização do sistema educacional pode apresentar uma visão única e limitada, deixando lacunas que os educadores podem preencher com novas perspectivas. No entanto, se os educadores não estiverem preparados para perceber essas lacunas, podem acabar reforçando o sistema colonizador presente nas esferas educacionais, sociais e econômicas.

Consideramos de suma importância momentos de discussões, leituras e reflexões em grupos de trabalho, assim como os momentos de aprendizagem em um processo intercultural. Tendo em vista a reconstrução do conhecimento de maneira que ele seja íntimo com as ressignificações da própria prática docente.

REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 129–143, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>





BANIWA, Gersem. **“Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro”**. Tese de doutorado, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília.,2011.

BANIWA, Gersem. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?**in:Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. (Educação em rede; v.7). Disponível em: <https://encurtador.com.br/IJMQ3>. Acesso em: 03 maio. 2023.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**.Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 abr. 2023.

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

CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander. **Temáticas indígenas na educação física colombiana: uma análise do discurso do programa de licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional**. 2017. 286 f. Tese (Doutorado) - PPG Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://abre.ai/jz58>. Acesso em: 01 maio. 2024.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, outubro/2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/ZZZqDf3h5FwNbfCMQ66jPgF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 mar. 2023.

KAIAPÓ,Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?**in: Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. (Educação em rede; v.7). Disponível em: <https://encurtador.com.br/IJMQ3>. Acesso em: 03 maio. 2023.

KRENAK,Ailton. **Uma colônia nos trópicos, in:** Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. (Educação em rede; v.7). Disponível em: <https://encurtador.com.br/IJMQ3>. Acesso em: 03 maio. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**. 3. Ed. São Paulo: Callis, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. 230 p.





MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo. **A ancestralidade na encruzilhada**. Dinâmica de uma tradição inventada. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.

QUIJANO, Anibal. En: **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RUFINO, Luiz. **Vince-demanda: a educação e decolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SACRISTÀN, J. Gimeno. **Novos mapas culturais**: novas perspectivas educacionais. In: Luiz Eron da Silva (org) – Porto Alegre: Sulina, 1996. 296 p.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Beber de outras fontes: metodologias descoloniais para continuar conhecendo. **Contrapontos**, v. 23, n. 01, 2023. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/19847>. Acesso em 07 mar. 2024.





OS CONTRIBUTOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, REALIZADA PELA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA, PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL, EM UMA IES PRIVADA

Jardelino Menegat¹

Carla Janaína Teixeira²

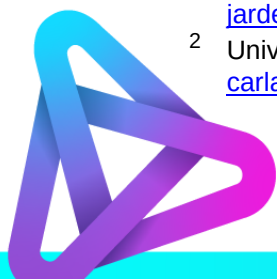
Resumo

A Lei nº 10.861 de 14/04/2004, estabeleceu em seu artigo 11 parâmetros básicos para a orientação e execução das atividades de avaliação, inclusive com a instituição da Comissão Própria de Avaliação – CPA no âmbito das Instituições de Educação Superior (IES). A legislação estabelece que as IES devem constituir uma CPA, cuja atribuição entre outras é conduzir os processos internos de avaliação. Diante do exposto, a pesquisa documental (Cellard, 2014), objetiva compreender os contributos da autoavaliação institucional, realizada pela Comissão própria de avaliação-CPA, para a melhoria da qualidade educacional, em uma IES privada. Os objetivos específicos são: contextualizar a CPA, com base nos dispositivos legais; e identificar através do relatório da referida IES, apontamentos da CPA que foram considerados para a melhoria da qualidade educacional. O corpus investigativo está composto pelos dispositivos legais que regulamentam a CPA, e pelo relatório final do triênio 2020-2023. O referencial teórico está fundamentado em autores tais como: Leite (2008), Dias Sobrinho (2005), Franco (2006) que tratam sobre o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e processos autoavaliativo, Lück (2009), sobre a gestão escolar e Demo (2001), Cury (2003) que falam sobre a qualidade. Os resultados preliminares da análise documental apontam que a avaliação proposta pelo SINAES, a (CPA) através da autoavaliação institucional, pode ser uma ferramenta de autoconhecimento da IES para a busca de melhorias. O relatório de autoavaliação visa proporcionar uma visão clara e crítica sobre o desempenho da instituição, destacando não apenas as conquistas, mas também as áreas que demandam atenção e aprimoramento.

Palavras-chave: comissão própria de avaliação; auto avaliação institucional; qualidade; ensino superior.

¹ Universidade Católica de Petrópolis, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4003-8882>. Email: jardelino.menegat@lasalle.org.br.

² Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0000-9631-1310>. Email: carla.201211598@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

O Censo da Educação Superior apresenta um crescente aumento do número de vagas ofertadas e número de ingressantes no Ensino Superior. Segundo o Censo de 2023 (Brasil, 2024) foram ofertadas 24.687.130 vagas em cursos de graduação, número superior comparado ao Censo de 2022 (Brasil, 2023) que foram 22.829.803 vagas ofertadas.

No contexto de uma competitividade cada vez mais acentuada, torna-se essencial implementar um monitoramento sistemático da qualidade educacional.

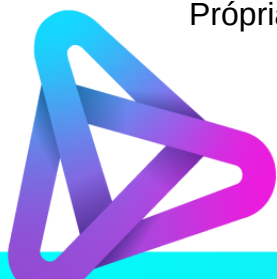
Essa necessidade é reforçada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (Brasil, 2004), que regulamenta os procedimentos avaliativos desse sistema. Tais normativas estabelecem diretrizes fundamentais para garantir a excelência e a eficiência das Instituições de Ensino Superior no país.

É fundamental que as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvam estratégias eficazes para garantir e aprimorar continuamente a qualidade de suas práticas educacionais.

Essas estratégias devem ser pautadas em uma gestão estruturada, que inclua processos de avaliação sistemática, alinhamento com as diretrizes legais e promoção de uma cultura organizacional voltada para a inovação e o atendimento às demandas da sociedade.

Além disso, a implementação de ações planejadas permite não apenas manter padrões elevados de ensino, pesquisa e extensão, mas também fortalecer a reputação institucional e assegurar um impacto positivo no desenvolvimento acadêmico e social.

A autoavaliação institucional faz parte da legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e é responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Conforme estipulado pela Portaria nº 2.051/04, essa





comissão deve operar de maneira independente em relação aos outros órgãos da instituição de ensino superior (IES).

A autoavaliação institucional é um instrumento essencial para que a IES promova melhorias contínuas em suas práticas e processos. De acordo com Franco (2006, p. 193), esta autoavaliação

[...] se configura num processo contínuo de construção de conhecimentos sobre a própria realidade institucional, a fim de compreender os significados do conjunto das atividades desenvolvidas para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social, identificar pontos fracos e fortes, potencialidades, e estabelecer estratégias de superação de problemas. (Franco, 2006, p.193).

Diante desse cenário, a presente pesquisa documental, embasada na metodologia proposta por Cellard (2014), visa compreender os contributos da autoavaliação institucional, realizada pela Comissão própria de avaliação-CPA, para a melhoria da qualidade educacional, em uma IES privada.

O corpus investigativo é constituído pelos dispositivos legais que regulamentam a atuação da CPA, sendo ela responsável pela coordenação dos processos internos de avaliação, sistematização e prestação das informações ao INEP, além de contribuir para definições ações institucionais, promovendo a melhoria contínua, e pelo relatório final de autoavaliação institucional referente ao triênio 2021-2023, disponível no site da instituição.

Uma vez que os contributos da autoavaliação institucional realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) para a melhoria da qualidade educacional, constitui o foco principal desta investigação, o próximo capítulo apresentará um breve histórico sobre a regulamentação da Comissão própria de avaliação (CPA) e suas responsabilidades.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Regulamentação da Comissão própria de avaliação (CPA) e suas responsabilidades

A qualidade da educação superior no Brasil é regulamentada por um conjunto de normas e diretrizes que buscam garantir a eficiência, a transparência e o aprimoramento contínuo das instituições de ensino superior. Nesse contexto, destaca-se a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Brasil, 2004).

Essa abordagem integrada reforça o compromisso com o aprimoramento contínuo da educação superior no país. O SINAES, estabelece princípios e objetivos que transcendem a mera mensuração de resultados educacionais.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Brasil, 2004).

O SINAES de acordo com o Art. 2º da Lei nº 10.861/2004, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;





II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (Brasil, 2004).

O modelo de avaliação institucional estabelecido pelo SINAES reflete um compromisso integral com a qualidade e a responsabilidade social na educação superior brasileira. Dessa forma, o SINAES não apenas orienta o desenvolvimento das instituições, mas também consolida sua relevância no atendimento às demandas da sociedade, contribuindo para a formação de um ensino superior mais inclusivo, eficiente e comprometido com os valores democráticos.

A Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, estabeleceu em seu artigo 11 parâmetros básicos para a orientação e execução das atividades de avaliação, inclusive com a instituição da Comissão Própria de Avaliação – CPA no âmbito das Instituições de Educação Superior.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes: I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (Brasil, 2004).

A constituição da CPA, formada com ampla representatividade da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, é essencial para garantir a legitimidade e a transparência dos processos avaliativos internos. Ao atuar de forma autônoma em relação aos demais órgãos colegiados, a CPA consolida sua função estratégica na sistematização e prestação de informações ao INEP, fortalecendo o compromisso da IES com a qualidade, a responsabilidade social e a melhoria contínua.





Para Demo (2001), qualidade é uma expressão convergente para a ideia daquilo que é preocupação e comprometimento com a qualificação do sujeito.

Neste aspecto, a qualidade transcende a simples avaliação de resultados, posicionando-se como um compromisso contínuo com o desenvolvimento integral do sujeito.

A portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004, regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

De acordo com o artigo 2º da Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004:

Art. 2º O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) promoverá a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil, 2004).

Esse modelo reforça a importância da avaliação como ferramenta de desenvolvimento institucional e de alinhamento às demandas da sociedade.

As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), desempenham um papel estratégico na coordenação e sistematização dos processos internos de avaliação das instituições de ensino superior, atendendo às demandas do INEP.

De acordo com a Portaria nº 2.051, de 09 de Julho de 2004, cada instituição deverá constituir a CPA.

Art. 7º As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Art. 11 da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP. (Brasil, 2004).

A CPA possui um papel central na gestão dos processos internos de avaliação, sendo responsável por assegurar a representatividade de diferentes setores da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada. O artigo 7, § 2º estabelece critérios para a composição da CPA e diz que:





A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando-se as seguintes diretrizes: I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados; II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades. (Brasil, 2004).

Para Dias Sobrinho (2008, p. 820). “A construção de um processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico burocrático”.

Na Autoavaliação Institucional, são consideradas as 10 dimensões propostas pelo SINAES, que se agrupam em cinco eixos avaliativos que integram o Relatório de Autoavaliação, normatizado pela nota técnica INEP/DAES/CONAES no 065/2014, que estabelece um roteiro para o relatório de Autoavaliação Institucional. Esses eixos abrangem:

- Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional
 - Dimensão 8: Planejamento e Avaliação -
- Eixo 2: Desenvolvimento Institucional
 - Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional
 - Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição
- Eixo 3: Políticas Acadêmicas
 - Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão
 - Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade
 - Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes
- Eixo 4: Políticas de Gestão
 - Dimensão 5: Políticas de Pessoal
 - Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição
 - Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira
- Eixo 5: Infraestrutura Física
 - Dimensão 7: Infraestrutura Física





Luck (2009) ressalta que é fundamental a adoção de procedimentos e ferramentas que ajudem no planejamento, na execução, no monitoramento e na avaliação de metas e de indicadores dos resultados.

Além de sistematizar e disponibilizar informações, a CPA tem a tarefa de engajar a comunidade acadêmica, promovendo uma participação ativa e consciente.

[...] a fundamental tarefa de coordenar e articular o processo interno de avaliação da instituição; sistematizar e disponibilizar informações bem como sensibilizar a comunidade para a sua participação. A participação é autopoietica, é autoorganização de seres sujeitos em relação. Ocorre de dentro para fora da IES, não aceita ser imposta, do que decorre uma das dificuldades de funcionamento de uma CPA. (Leite, 2008, p. 835)

Essa participação, deve emergir de forma espontânea e colaborativa, partindo de dentro da instituição. Contudo, por não poder ser imposta, esse processo frequentemente enfrenta desafios, destacando a complexidade de engajar diferentes segmentos em uma dinâmica de autorreflexão e melhoria contínua.

O papel da CPA vai além de simplesmente reunir informações, seu objetivo central é fornecer subsídios que orientem decisões estratégicas e fundamentadas, permitindo que a instituição avance de maneira direcionada e eficaz. Mais do que um processo retrospectivo, a avaliação se estabelece como uma ferramenta proativa, capaz de destacar áreas que requerem atenção, consolidar boas práticas e definir caminhos para o futuro.

Assim, torna-se um elemento dinâmico e indispensável da gestão institucional, promovendo uma melhoria contínua e garantindo maior eficiência na resposta às demandas e objetivos da instituição.

3 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa foi estudo documental. A pesquisa documental tem como temática investigativa compreender os contributos





da autoavaliação institucional, realizada pela Comissão própria de avaliação-CPA, para a melhoria da qualidade educacional, em uma IES privada.

A pesquisa documental, de acordo com Cellard (2012), exige uma avaliação crítica da produção e utilização dos documentos. Isso implica levar em conta o contexto em que os documentos foram criados, a natureza do texto e o público-alvo, bem como as perspectivas e interesses dos autores, a autenticidade e confiabilidade, o conceito-chave e a lógica interna do texto. Segundo Cellard (CELLARD, p. 208), “definir o documento representa em si um desafio”.

Portanto, ao realizar uma análise documental, torna-se fundamental investigar detalhadamente todos esses aspectos, com o objetivo de alcançar entendimentos profundos e seguros sobre o passado, o presente e as possíveis transformações futuras.

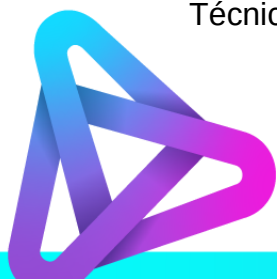
De acordo com Cellard (2012), a pesquisa documental é uma valiosa ferramenta que nos permite mergulhar no passado, compreender o presente e até mesmo vislumbrar possíveis tendências futuras.

Contudo, para aproveitar ao máximo essa metodologia, é indispensável manter uma visão crítica ao analisar a elaboração e o uso dos documentos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) exerce uma função estratégica essencial no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), sendo um pilar para o desenvolvimento e aprimoramento contínuo da qualidade educacional. A autoavaliação institucional conduzida por este órgão permite identificar com precisão tanto os aspectos positivos quanto as áreas que requerem melhorias, fornecendo uma visão holística do ambiente acadêmico.

A estrutura avaliativa é baseada nos cinco eixos que agrupam as dez dimensões estabelecidas no Instrumento de Avaliação normatizado pela Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065.





O instrumento de pesquisa para a autoavaliação institucional utilizado no triênio 2021-2023, pela IES pesquisada, por segmento, foram assim constituídos:

	SEGMENTO			
	Discentes	Docentes	Tutores	Corpo Técnico
EIXO 1 Planejamento e Avaliação Institucional	02 questões	02 questões	02 questões	02 questões
EIXO 2 Desenvolvimento Institucional	05 questões	04 questões	04 questões	03 questões
EIXO 3 Políticas Acadêmicas	12 questões	14 questões	14 questões	01 questões
EIXO 4 Políticas de Gestão	04 questões	07 questões	07 questões	04 questões
EIXO 5 Infraestrutura Fisca	05 questões	09 questões	09 questões	06 questões
TOTAL	28 questões	36 questões	36 questões	16 questões

Fonte: CPA 2024

Todas questões foram apresentadas com a seguinte escala:

0- Sem informações/Condições de responder

1- Muito insatisfatório

2- Insatisfatório

3- Medianamente satisfatório

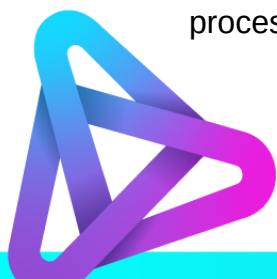
4- Satisfatório

5- Muito satisfatório

Ao final de cada Eixo, o respondente tinha a opção de fazer um comentário ou sugestão sobre o mesmo.

O processo de autoavaliação desenvolveu-se em três fases interligadas: planejamento, desenvolvimento e consolidação, cada uma composta por etapas específicas.

Na primeira fase, dedicada ao planejamento, são definidos os procedimentos de trabalho, revisados os instrumentos de pesquisa e estabelecidas as estratégias para a sensibilização da comunidade acadêmica. Essa etapa inicial organiza o processo e estabelece as bases para as ações subsequentes.





A segunda fase abrange a implementação da sensibilização, a coleta de dados e a análise das informações obtidas. Além disso, é realizada a devolutiva dos resultados à comunidade acadêmica e o desenvolvimento de planos de melhoria.

A sensibilização, nessa etapa, tem como objetivo transmitir informações cruciais sobre a composição da CPA e destacar a relevância da participação ativa de todos os membros da comunidade acadêmica e civil organizada no processo de autoavaliação. Esse esforço reflete o compromisso da CPA em engajar e conscientizar todos os segmentos envolvidos.

Os dados coletados nessa fase não apenas sustentam a análise interna, mas também servem como base para a formulação do plano de ações de melhorias, evidenciando uma abordagem prática e orientada para resultados.

Um aspecto destacado é o acompanhamento sistemático das ações ao longo do triênio, que demonstra a preocupação com a continuidade e a eficácia das melhorias implementadas, reafirmando o compromisso da instituição com o processo avaliativo em longo prazo.

A terceira e última fase, de consolidação, inclui a publicação dos resultados, a devolutiva para a direção da mantenedora, a elaboração do relatório anual e o envio desse relatório ao sistema e-MEC. Essa etapa finaliza o ciclo avaliativo, garantindo transparência e alinhamento com os padrões regulatórios.

Esse processo estruturado evidencia a importância da autoavaliação como ferramenta estratégica para a melhoria contínua da qualidade institucional e o fortalecimento das práticas educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou investigar compreender os contributos da autoavaliação institucional, realizada pela Comissão própria de avaliação-CPA, para a melhoria da qualidade educacional, em uma IES privada. Dentre os resultados discutidos, destaca-se a importância da CPA para além das suas funções normativas. Dados preliminares mostram que a CPA coleta informações essenciais para subsidiar





estratégias de gestão focadas na experiência dos estudantes e no aprimoramento do suporte acadêmico e administrativo.

A avaliação como um indicador para monitorar e aprimorar a qualidade educacional. Conforme Cury (2003), a avaliação é um termômetro de qualidade para as IES. Ou seja, a autoavaliação institucional mensura aquilo que está sendo avaliado.

A CPA desempenha um papel relevante ao conectar os dados coletados com a elaboração de planos voltados para a melhoria da qualidade institucional.

O relatório de autoavaliação, por sua vez, oferece uma visão crítica do desempenho da instituição e orienta o planejamento de futuras diretrizes. Além disso, o relatório destaca que a IES utiliza os dados coletados para desenvolver planos de ação que são comunicados à comunidade acadêmica de várias formas.

Recomendamos a continuidade e o aprofundamento desta pesquisa, com foco na análise detalhada dos relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e nos questionários respondidos pela comunidade externa. Esses dados apresentam um potencial significativo para identificar tendências, demandas e oportunidades de melhoria na qualidade educacional.

Em especial, a exploração aprofundada das respostas fornecidas pela comunidade externa pode oferecer insights para o desenvolvimento de ações estratégicas, promovendo uma maior integração entre a instituição e os diferentes públicos que ela atende. Essa abordagem pode também fortalecer a percepção da relevância social e acadêmica da instituição.

Os resultados obtidos até o momento demonstraram a importância desta comissão para o aprimoramento da qualidade educacional.

A continuidade desse tipo de investigação é importante, para consolidar a eficácia desse instrumento avaliativo e para fomentar a inovação e a excelência no ensino.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional**: Orientações Gerais. DF: Brasília, 2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/roteiro_de_auto_avaliacao_institucional_2004.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação superior: setor público e iniciativa privada. In: MORHY, L. (org.). **Universidade em questão**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2003, p. 473-486.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo I.; ALMEIDA JR., Vicente de Paula (org.). **Avaliação participativa**: perspectivas e debates. Brasília: INEP, 2005. p. 15 - 38. (Educação Superior em Debate, v. 1).

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco. Gestão e modelos da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília-DF: Inep/MEC, 2006. v. 2. Disponível em:





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 20 out.2023.

LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, 2008, p. 833-840.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v13n03/v13n03a13.pdf> .Acesso em: 20 out. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.





SUPERVISÃO ESCOLAR E GESTÃO DO ACOMPANHAMENTO DOCENTE: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA PRÁTICA DE FEEDBACK, TENDO EM VISTA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO, NA PERSPECTIVA DE UMA ESCOLA APRENDENTE

Rosane Martins de Almeida¹

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre o papel da supervisão escolar na gestão do acompanhamento docente, tendo como base a análise documental dos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e os conceitos teóricos sobre os saberes docentes e o papel da supervisão escolar na formação do profissional reflexivo, no contexto da escola aprendente, de Alarcão (2000) e Tardif (2002). Articula a tais pressupostos reflexões acerca da criação e aplicação de um material lúdico, baseado no formato de um jogo convencional, usado pela supervisão como um recurso interativo ao propor o feedback aos docentes, durante a devolutiva de observações das aulas. O artigo discorre sobre a experiência de feedback, apoiada no uso dessa metodologia ativa no acompanhamento de professores, considerando que adultos aprendem melhor quando são ativos nesse processo. Resultados preliminares evidenciam a relevância da ação do supervisor como promotor da aprendizagem docente, na perspectiva de uma formação ativa e reflexiva, respeitados os diferentes saberes que constituem os profissionais da educação, favorecendo aos mesmos a possibilidade de construir novas aprendizagens a partir da análise de sua prática de sala de aula. Desta forma, salienta-se o papel do supervisor, na gestão pedagógica, que, ao criar e aplicar estratégias e metodologias ativas de intervenção junto aos educadores, assume o papel de promover práticas dialógicas e inovadoras de acompanhamento docente que possam contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação, e, consequentemente impactar em maior qualidade do trabalho docente, melhores resultados de aprendizagem e na efetividade do direito à educação.

Palavras-chave: acompanhamento docente; profissional reflexivo; supervisão escolar.

¹ Mestranda em Educação, Universidade La Salle Canoas, Bolsista CAPES, Especialista em Pedagogia Organizacional com Ênfase no Desenvolvimento Humano pela ULBRA Canoas, Graduada em Pedagogia pela UFRGS, Coordenadora Pedagógica do Colégio La Salle Canoas, Brasil ORCID <https://orcid.org/0009-0007-5150-2579> E-mail: rosane.202410942@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

A necessidade de valorizar os professores no desenvolvimento da sua profissionalização, apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (parecer CNE/CP nº14/2020), reforça que os docentes precisam desenvolver habilidades e competências específicas da sua prática, preferencialmente a partir do uso de metodologias ativas.

Neste artigo, escolheu-se analisar o impacto do papel da supervisão escolar na gestão do acompanhamento docente, considerando tais pressupostos legais, pois, na maioria dos espaços escolares, a supervisão é a instância responsável por promover e garantir a efetividade da formação continuada, valorizando os professores quanto aos seus conhecimentos adquiridos e possibilitando a aprendizagem a partir das experiências em sala de aula, promovendo maior qualidade e inovação das ações pedagógicas.

Entende-se como relevante investigar a temática do papel e do impacto das ações da supervisão no acompanhamento e formação continuada dos professores, a partir de uma análise documental dos textos legais e de estudos relevantes que tratam do assunto, apresentando o relato de um modelo prático de intervenção do supervisor, baseado no uso de metodologias ativas, aplicado de forma lúdica e interativa no momento do feedback de observações em sala de aula, objetivando favorecer a aprendizagem docente a partir da análise das práticas desenvolvidas na sala de aula e melhorar o processo de ensino, o que consequentemente terá impactos na aprendizagem dos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Dispositivos legais para a formação continuada dos professores

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para





todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país.

Com base no que dispõe o parecer CNE/CP nº14/2020, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), é sumamente significativo destacar a importância que o texto legal recomenda ao uso de metodologias ativas de aprendizagem para a formação de professores, na perspectiva de formar sujeitos autônomos em sala de aula, já que adultos aprendem melhor quando são ativos no processo de aprendizagem, em vez de meros receptores de conceito. O uso e o manuseio de dados e demais materiais referentes à prática docente também é relevante para desenvolver competências investigativas do professor, que deve ser considerado para além de um mero transmissor de conteúdos, mas de conhecedor e pesquisador da própria prática. Deve-se ainda destacar que metodologias ativas são importantes no estudo dos fundamentos da educação (filosóficos, sociais, psicológicos e históricos), vinculando esses conteúdos à investigação, compreensão e solução de problemas reais dos estudantes e da comunidade escolar.

Destacamos, dada a relevância para esse artigo, as três dimensões fundamentais na composição das competências profissionais dos professores, tanto no que se refere à formação inicial como continuada: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional. No item 3.4.2 do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, está descrito como uma das competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional dos professores, buscar e aplicar feedback construtivo de supervisores e professores para melhorar as suas práticas de ensino, justificando ainda mais a relevância do estudo e reflexão apresentados neste artigo. Segundo consta no documento legal, a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), é uma das medidas mais eficazes para formação de professores, a ação do





supervisor, também pode ser considerada como uma mentoria da prática docente ao desenvolver regularmente as estratégias de acompanhamento aos trabalho dos docentes.

2.2 Breve consideração sobre o contexto social e da educação de acordo com a CONAE- 2024-2030

Convém trazer para análise um breve recorte do contexto atual da educação e das metas para a formação de professores, considerando que é neste mesmo contexto que está inserido o supervisor escolar, cuja gestão tem por desafio exercer práticas que contribuam com a qualidade da ação docente e da educação. (CONAE, 2024-2030)

A Conferência Nacional da Educação (Conae 2024) realizada no período de 28 a 30 de janeiro de 2024, em Brasília/ DF, se constituiu em um momento singular e estratégico na história do Brasil e das políticas públicas educacionais. Num contexto social complexo, em que a maioria da população demanda por políticas públicas de eliminação da pobreza, da fome, da insegurança e do analfabetismo, a valorização do profissional da educação é apontada como um dos desafios que permanecem na atualidade na esfera da educação.

[...] é preciso, entretanto, reconhecer que ainda se vive um contexto complexo, politicamente polarizado e com o tecido social esgarçado sensível, em que se impõe a necessidade de normalização e reconstrução democrática, social, econômica e de políticas públicas, em todas as áreas. Na esfera da educação, os grandes desafios permanecem, a exemplo da criação de um SNE, da universalização da educação básica, da oferta e garantia da educação de qualidade social, da valorização dos(as) trabalhadores(as)/profissionais da educação, da garantia de uma educação inclusiva, respeitadora das diversidades e comprometida com a equidade, com a proteção ambiental, em especial com o urgente enfrentamento das mudanças climáticas.





2.3 Pressupostos teóricos

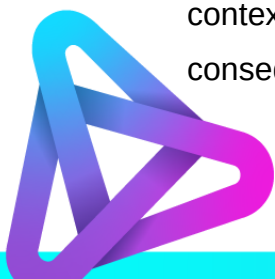
Abordaremos alguns pressupostos teóricos que possibilitam refletir e compreender a ação da supervisão escolar no desenvolvimento do acompanhamento docente, tendo em vista a formação do professor.

Segundo Alarcão (2000), a função da supervisão escolar é fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.

Nesse contexto, salienta-se, dos estudos de Alarcão (2000), o conceito de escola aprendente, o que implica assumir a escola como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimentos sobre si própria. Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características de sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém.

No entendimento de Alarcão (2000) a escola assim entendida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo. Um conceito chave é o de que as instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interação com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou as condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem.

Ainda ampliando as concepções de Alarcão (2000), o objetivo da supervisão é o desenvolvimento da escola e dos que nela atuam, apoiando a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas. Para a autora, o supervisor é um líder, um facilitador de comunidades aprendentes, que deve fomentar e apoiar contextos de formação que impactem no desenvolvimento dos professores e consequentemente na melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos que





nela encontram um lugar, um tempo e um contexto em que todos aprendem, em que todos constroem diferentes saberes.

Para Tardif (2010), não é fácil responder o que são os saberes dos professores. O autor aponta que há mais de três décadas as pesquisas vêm mostrando alguns pontos importantes, que são relevantes para a análise e prática de acompanhamento docente proposta neste artigo:

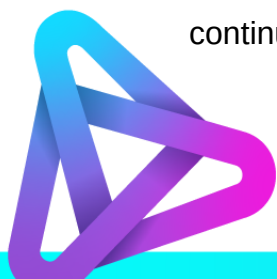
Os saberes dos professores são enraizados em seu trabalho e na sua experiência de vida; são fundamentados na experiência de vida no trabalho; são caracterizados pelo contexto de interação com os estudantes; dependem do contexto socioeducativo e institucional no qual sua profissão está inserida. [...] Sendo assim os saberes dos professores são saberes em debate (Tardif, 2010).

Tardif (2000) entende que, para compreender os saberes profissionais da área de ensino, é preciso ir diretamente ao encontro dos profissionais do ensino, ver como trabalham na sala de aula, como transformam os currículos e programas escolares para torná-los efetivos, daí a relevância da presença do supervisor em sala de aula implementando a prática e a regularidade da observação.

A partir do que dispõe Tardif (2000), vale ressaltar que o trabalho em sala de aula, na presença dos alunos, exige dos professores uma variedade de habilidades ou de competências. A gestão da sala de aula requer do professor mobilizar inúmeros saberes e habilidades, pois sua ação é orientada para alcançar objetivos emocionais ligados à motivação dos estudantes, objetivos sociais ligados à disciplina e gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria de ensino do componente curricular e ainda os objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola.

3 METODOLOGIA

A partir do que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores, articuladas aos estudos teóricos apresentados, numa





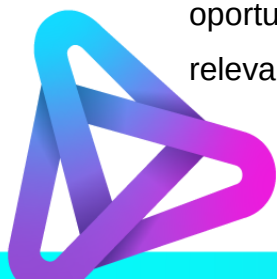
última parte deste artigo será apresentado o relato de uma prática de intervenção da supervisão, ao realizar o feedback como parte do acompanhamento docente, utilizando a metodologia ativa como estratégia de devolutiva de observação, com base na aplicação de um jogo, criado a partir de um modelo convencional de jogo de cartas.

A prática de feedback apresentada neste texto ocorreu em uma instituição de educação privada no município de Canoas, no Rio Grande do Sul e teve como base para sua criação as diretrizes de acompanhamento docente da instituição, em que cabe ao gestor pedagógico a responsabilidade pela observação das aulas e realização de feedback aos professores, como parte do processo de formação continuada. Os aspectos observados em sala de aula são previamente informados aos professores e compõem um formulário descritivo de devolutiva, incluindo combinações e estratégias que serão adotadas após o diálogo com o supervisor.

Com base na importância do uso de metodologias ativas para a aprendizagem dos professores, foi criado um jogo de cartas, interativo, que se aplica de diferentes formas nos encontros de feedback com os professores, após a observação em sala de aula, objetivando a formação continuada e reflexiva. O jogo de cartas criado está organizado em quatro grupos de cores de cartas diferentes, cada conjunto de cor está relacionado a um aspecto dos diferentes saberes docentes observados em sala de aula.

Há um conjunto de cartas para os conhecimentos técnicos, outro para estratégias e intervenções adotadas em aula, um para metodologias aplicadas, incluindo outras seções, como por exemplo, as cartas que se referem às proposições que serão escolhidas pelo professor ao final do jogo, encerrando o momento de feedback, estabelecendo um compromisso para a continuidade de sua ação em sala de aula e para abordagem em outros momentos do encontro com o supervisor que ocorrerem com regularidade.

Na constituição do jogo, criou-se ainda um grupo de cartas que oferecem a oportunidade de que o professor aborde temas de seu interesse e que considere relevantes, oportunizando a escuta ao professor e às suas principais demandas.





Trata-se de um jogo interativo, em fase de testagem e cujas regras estão em fase construção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como perspectiva para reflexão, o trabalho apresentado buscou evidenciar a necessidade de que a ação do supervisor escolar, no exercício da gestão pedagógica, promova a formação continuada dos profissionais da educação, desenvolvendo processos criativos de aprendizagem, dialógicos e reflexivos, construídos a partir da implementação de práticas que se utilizem de metodologias ativas, que favoreçam a aprendizagem docente, considerando a escola como uma organização dinâmica e aprendente.

A importância do acompanhamento ao trabalho do professor, se efetiva incluindo observações regulares das aulas, valorizando os saberes já adquiridos pelos educadores e provocando, num contexto dialógico, do qual o exercício de feedback faz parte, que novos saberes sejam construídos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao articular os pressupostos legais e teóricos apresentados neste estudo,, que embasam e fundamentam a experiência de feedback apresentada, numa correlação positiva e significativa, propomos pensar e defender a ação do supervisor como gestor de mudanças no espaço escolar, capaz de contribuir com a reflexão e a análise da prática pedagógica, promovendo ações regulares para efetivar o acompanhamento ao docente, criando e utilizando-se de estratégias e metodologias também ativas de feedback, que impactem em novas aprendizagens por parte dos professores, considerando o seu contexto de atuação.

Desta forma, o supervisor, ao desenvolver intencionalmente estratégias e metodologias ativas de intervenção nos momentos de devolutiva de acompanhamento docente, junto aos educadores, torna-se promotor de práticas





dialógicas e inovadoras no exercício da gestão pedagógica, colocando-se como sujeito aprendente, cujas intervenções poderão impactar na formação continuada dos profissionais da educação, e, conseqüentemente, melhor garantir a aprendizagem dos alunos, visando a efetividade do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org). **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto Editora, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº14/2020**, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

GRUTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 02-23, set./dez, 2019

TARDIF, Maurice. elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n.13, pp.05-24.





SOFRIMENTO PSÍQUICO E SÍNDROME DE *BURNOUT* NO ESPAÇO ESCOLAR

Marcos Rogério dos Santos Souza¹

José Lucas Marques Duarte²

Júlia Maria Marques Duarte³

Jucielma Lima Dias⁴

Resumo

A educação é uma área que possui diversos profissionais, permeada por muitos discursos, nos quais, é comum existirem falas sobre desvalorização profissional, precariedades estruturais, baixos rendimentos financeiros e outros fatores que podem trazer prejuízos pessoais e profissionais. Partindo dessas premissas, este estudo explora a atuação dos Orientadores Educacionais (OE) e o impacto das demandas escolares no adoecimento dos profissionais, com foco na Síndrome de *Burnout*. Como objetivo geral busca-se refletir sobre as atribuições dos Orientadores Educacionais, articulando-as com sua prática profissional e analisando os fatores que contribuem para o adoecimento mental, especialmente a Síndrome de *Burnout*, entre os profissionais da educação da rede pública municipal de ensino de Sapucaia do Sul/RS. A partir disso, realizou-se a triangulação das informações entre a legislação vigente, estudos científicos sobre a Síndrome de *Burnout* e uma pesquisa realizada pela instituição que representa a categoria profissional, cujo foco foi averiguar a saúde mental dos trabalhadores. Justifica-se este estudo, devido ao elevado índice de afastamento e a busca por tratamento de saúde mental, que podem ser causados pelas múltiplas violências a que estão sujeitos os trabalhadores em educação. Metodologicamente esta pesquisa constitui-se como um estudo de caráter descritivo e exploratório do tipo revisão bibliográfica (Gil, 2002) e pesquisa documental (Cellard, 2008). Os resultados indicam que 49,3% dos trabalhadores da educação de Sapucaia do Sul relataram afastamentos por questões de saúde mental após ingressarem no serviço público. A sobrecarga de trabalho, a desvalorização salarial e a falta de suporte adequado foram identificadas como principais causas para o desenvolvimento de transtornos mentais, sendo a Síndrome de *Burnout* uma das mais recorrentes. A pesquisa também aponta para a

¹ Doutorando em Educação, Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4444-0721>. E-mail: marcossouzas@yahoo.com.br.

² Doutorando em Educação, Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4367-0736>. E-mail: joselucasmd@gmail.com.

³ Doutoranda em Educação, Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8285-4998>. E-mail: julia.202110318@unilasalle.edu.br.

⁴ Mestranda em Educação, Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0000-8024-1418>. E-mail: jucielma.202312653@unilasalle.edu.br.





necessidade urgente de políticas públicas e ações preventivas voltadas à saúde mental dos profissionais da educação.

Palavras-chave: educação; profissionais da educação; sofrimento psíquico; Bournout

1 INTRODUÇÃO

Na educação, a atuação dos profissionais da Orientação Educacional (OE) é regulamentada pela Lei nº 5.564/68. Esses profissionais fundamentam sua prática na escuta e acolhimento, a partir de demandas que possam potencializar ou prejudicar a aprendizagem e as relações interpessoais no espaço escolar. Os orientadores educacionais são profissionais fundamentais no ambiente escolar, cuja função é apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes, tanto individualmente como em grupo. Atuam na educação básica, promovendo o crescimento pessoal, social e acadêmico dos estudantes, visando à formação integral de cidadãos autônomos (Brasil, 1968).

Ainda de acordo com a lei citada, as funções do OE incluem a assistência direta ao estudante, auxiliando-o a desenvolver autonomia, autoestima e responsabilidade, além de atuar na mediação de conflitos, promovendo um ambiente escolar que respeite as singularidades. Também desempenha um papel crucial no apoio ao processo de aprendizagem, colaborando com os profissionais da Educação na identificação de dificuldades e na busca de estratégias que facilitem o aprendizado. Além disso, orientam os estudantes em relação às escolhas profissionais e vocacionais, auxiliando-os a explorar diferentes possibilidades para o futuro. Os Orientadores Educacionais trabalham como mediadores entre a escola e a comunidade escolar, promovendo um diálogo aberto e construtivo que enriquece o processo educacional.

Contudo, nos últimos anos tem-se observado que os profissionais da educação, de maneira geral, estão enfrentando desafios que vão além do ensino e da aprendizagem (Bugone et al., 2016). Neste viés, este estudo objetiva refletir





sobre as atribuições dos Orientadores Educacionais articulando-as com a prática profissional, na perspectiva do adoecimento dos profissionais da Educação que pode levar à Síndrome de Burnout. Diante disso, tomamos como base do estudo alguns materiais indexados nas plataformas científicas, as legislações vigentes e uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapucaia do Sul/RS (SINTESA).

Em conformidade ao exposto, é necessário pensarmos e avaliarmos as demandas urgentes do ambiente escolar que cada vez mais exigem posicionamento dos profissionais da educação. Essas demandas, quando não administradas de forma adequada, podem ser desencadeadoras de adoecimento e sofrimento. Neste sentido, conforme a pesquisa do Sintesa (2024), 49,3% dos participantes, após sua entrada no serviço público municipal de Sapucaia do Sul como profissionais da educação, relatam ter se afastado por saúde mental. De acordo com Duarte *et al.*, (2023) as exigências diárias, a carga horária exaustiva e os baixos salários podem gerar adoecimentos e afastamentos do trabalho.

Segundo os respondentes da pesquisa (Sintesa, 2024), identificou-se que não é o trabalho em si o motivo pelo qual muitos estão sendo impactados e adoecendo, mas sim o conjunto todo, isto é, o fato de que a escola tem assumido um papel de abraçar um volume cada vez maior de demandas – não só as sociais e educacionais que naturalmente lhe cabem, mas também as de outras áreas. Desse modo, a escola tem sido responsável por dar conta de tarefas que nem sempre são suas.

Um segundo desafio para o OE é ter de lidar com a desvalorização profissional e com a falta dos devidos suportes e formações continuadas que estejam de acordo com as reais necessidades pedagógicas (Souza, 2022). Essa desvalorização leva o OE a ter de lidar com o terceiro desafio: o descrédito narrativo, ou seja, a desconfiança da sociedade em relação à importância do setor de Orientação Educacional na escola.

Um quarto fator que denuncia a precariedade a que estão sujeitos os profissionais da Educação é a defasagem salarial, que, por exemplo, no município de Sapucaia do Sul/RS, é de 42,36% abaixo, portanto, do Piso Nacional. E, por





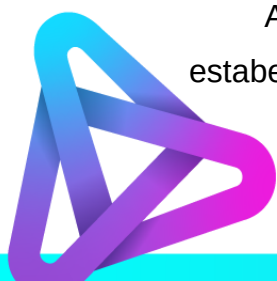
conta disso, advém uma quinta adversidade para o OE: a necessidade da ampliação de sua jornada de trabalho para obtenção de uma renda digna. Conforme Souza (2022, p. 173), há profissionais “perfazendo muitas vezes 60 horas semanais com o intuito de melhorias do salário”. Evidentemente essa sobrecarga de trabalho constitui um agravante à saúde física e mental do trabalhador. E como se tudo isso não bastasse, ainda há a questão da violência escolar, outro grande agente estressor que impacta no equilíbrio físico e emocional dos profissionais da educação.

Diante de tudo disso, fica evidente que esses profissionais atuantes na perspectiva de se relacionar com o outro também precisam ser escutados. Caso contrário, esses fatores geradores de estresse podem levá-los à Síndrome de *Burnout*. Esse tipo de adoecimento, segundo Codo (1999), é marcado como uma modalidade de estresse ocupacional e apresenta três fatores distintos: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal. Os fatores citados correspondem ao esgotamento em nível afetivo, proveniente do contato diário com problemas. A falta de envolvimento pessoal no trabalho e a percepção do vínculo afetivo passam a ser substituídas por uma “coisificação da relação”, logo, instaura-se um automatismo ao se relacionar, que conduz ao tratamento das pessoas como objetos.

Os especialistas advertem que as condições atuais acumuladas pelos profissionais da Educação são fatores que contribuem para o estresse crônico, podendo evoluir para a Síndrome de *Burnout*. Como resultado soma-se o absenteísmo e o afastamento do trabalho por parte destes profissionais (Agyapong, 2022). Desta forma, é preciso examinar as exigências que surgem no espaço escolar, nos objetivos educacionais e, na autonomia profissional e os fatores de risco à saúde mental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 estabelece diretrizes fundamentais para a formação de profissionais que atuam na



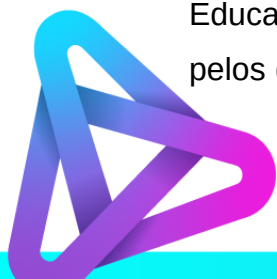


educação básica, especialmente aqueles envolvidos em funções de gestão escolar, como os profissionais da Orientação Educacional. De acordo com a LDBN, esses profissionais devem ser capacitados por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*. É importante destacar que a conexão entre formação acadêmica e prática profissional é essencial para garantir a qualidade e a coerência das ações educativas implementadas nas escolas.

A Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERGS), com sede em Porto Alegre, determina que o profissional, para fazer parte de seu quadro de associados, deve ter uma carga horária mínima de 360h no curso de especialização em Orientação Educacional, buscando desta forma zelar pela formação de seus profissionais. É salutar compreender que essa medida adotada pela AOERGS visa a preservar a qualidade na formação de seus associados, uma vez que há cursos de especialização realizados de forma vertiginosa e com currículos deficitários nos quais, muitas vezes, não fornecem condições básicas para o exercício da profissão.

Orientadores Educacionais na rede pública são, em sua maioria, profissionais concursados e que podem exercer a função, tendo em vista que possuem formação para o exercício, conforme preconizado na Lei nº 5.564/68. Considera-se que em alguns municípios é realizado concurso público específico para o cargo de Orientador Educacional. Já em outros, o cargo é assumido a partir da indicação dos gestores das instituições de ensino ou das secretarias de educação. No município de Sapucaia do Sul/RS, quem tem a aprovação no concurso público assume o cargo de OE como Especialista em Educação. Isso demonstra que, mesmo sendo uma profissão regulamentada por lei, são distintas as formas como os municípios tratam essa profissão e a atuação destes profissionais. Há, também, outras formas de ingresso na carreira de Orientador Educacional, como, por exemplo, por meio de contratos temporários realizados pelo poder público.

É compreensível que frequentemente os profissionais da Orientação Educacional sejam demandados por diversos segmentos da comunidade escolar e pelos gestores da educação. Essas demandas emergem das famílias, professores e





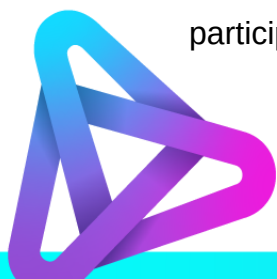
estudantes, ocasionando, cada vez mais, a necessidade de intervenção por parte destes profissionais, de forma individualizada ou em grupos. Neste sentido, Corbellini (2021, p.84) reforça que “[...] o papel do OE é um elo articulador entre todos os integrantes, não somente dentro da escola, como para além dos muros das escolas”.

A partir desse pressuposto, é importante que se reflita sobre os diversos desafios sociais e as múltiplas demandas que as instituições escolares têm enfrentado nos últimos tempos, como a pandemia da COVID-19, os ataques às escolas, as enchentes no Rio Grande do Sul, entre outras questões que se apresentam com caráter de urgência. Estes cenários têm contribuído, também, para a sobrecarga de trabalho dos profissionais da Educação. Além disso, as escolas vêm atendendo demandas cada vez maiores, e o número de profissionais não acompanha essas mudanças, o que também gera sobrecarga de trabalho, logo, desgaste e sofrimento emocional. Assim, Han (2017, p.91) destaca que:

O sujeito de desempenho esgotado, depressivo está, de certo modo, desgastado consigo mesmo. Está cansado, esgotado de si mesmo, de lutar consigo mesmo. Totalmente incapaz de sair de si, estar lá fora, de confiar no outro, no mundo, fica se remoendo, o que paradoxalmente acaba levando a autoerosão e ao esvaziamento. Desgasta-se correndo numa roda de hamster que gira cada vez mais rápido ao redor de si mesma.

Sob o mesmo ponto de vista, a pesquisa (Sintesa, 2024) reforça que são 58,1% dos profissionais da Educação que estão em acompanhamento psicológico, sendo 65,5% os que fazem uso de medicação psicoativa. Visando isso, considera-se necessário que os gestores educacionais e escolares discutam e analisem essas dinâmicas de trabalho. É imperativo favorecer a escuta desses profissionais e com isso criar estratégias de intervenção e de melhorias na qualidade do trabalho e das relações interpessoais.

Ainda mais, conforme o Sintesa (2024) – sobre a saúde mental dos trabalhadores da Educação de Sapucaia do Sul –, 50,7% dos profissionais que participaram da pesquisa apontaram que seus afastamentos por atestado médico





estavam relacionados à saúde mental. Mesmo com esses dados preocupantes, a Secretaria Municipal de Educação de Sapucaia do Sul/RS não realizou ações voltadas à prevenção desse tipo de adoecimento, que cada vez mais gera afastamento do trabalho, conforme o calendário de formações continuadas da SME (2024). Desta forma, fica o alerta para que os gestores escolares possam abrir espaços de discussão sobre o adoecimento dos trabalhadores, possibilitando reflexões sobre o esgotamento que se manifesta a partir do cansaço constante, irritabilidade, ansiedade, isolamento e dificuldades em realizar as tarefas do trabalho (Kollerová et. al., 2023).

De forma mais crítica, a pesquisa também demonstra que 62,5% dos respondentes permanecem em tratamento com profissionais da saúde, e 65,5% fazem uso de medicação contínua (Síntese, 2024). Esses dados evidenciam que existem tensões laborais, oriundas do desequilíbrio das demandas de trabalho e da capacidade de enfrentamento dos trabalhadores. Neste sentido, Silva (2023) afirma que “se as empresas não estiverem preparadas para lidar com essa situação, podem não entender o que o trabalhador está sentindo e colocá-lo em uma situação muito pior”.

Em conformidade ao exposto, citamos a resposta da P1: *“Vivemos tempos difíceis, há tempos...muito trabalho, muitas cobranças, desvalorização, perseguição, me sinto vigiada o tempo todo, sinceramente, sem vontade de ir trabalhar...”* Essa resposta, além de ser considerada um desabafo, também, pode ser entendida como um pedido de socorro. Diante disso, reflete-se sobre o que descrevem Souza et al., (2023, p. 5):

A docência é permeada por situações que podem levar à exaustão, tanto física como emocional, devido às precárias condições de trabalho, associados à infraestrutura, características próprias da organização do sistema educacional em escolas públicas e privadas e fatores psicossociais que contribuem para o adoecimento do docente e o desenvolvimento da SB.

Sendo assim, é fundamental pensar na saúde dos trabalhadores da Educação e problematizar as ausências de ações voltadas à saúde mental. Se não houver





movimentos que reivindiquem essa postura por parte dos gestores, a tendência é que o grau de adoecimento e afastamentos dos profissionais da Educação aumente.

A identidade profissional do Orientador Educacional deve partir da construção teórica, da prática profissional e também da reconstrução destes fazeres junto aos seus pares. Por isso, é urgente a atenção de todos os Orientadores Educacionais para que assumam o protagonismo dentro e fora das instituições, visando a construir saberes que consolidam o seu exercício profissional, e, com isso, libertarem-se das demandas excessivas que não sejam do seu escopo profissional. Dito isso, é necessário que todos possam se apropriar do fazer profissional, conforme pondera Pooli (2017, p. 35):

Não podemos esquecer que a identidade se constrói dentro do discurso e não fora dele. É no jogo das relações sociais que a diferença e as exclusões marcam mais do que a homogeneidade artificialmente construída. Muitas vezes a consequência nesse processo é que os pedagogos que conseguem construir uma identidade, por meio de práticas coerentes com sua formação, lutam para se diferenciar daqueles que não conseguem.

Neste segmento, destacamos o papel relevante do trabalho na vida das pessoas e a integralidade da vida pessoal e profissional. Portanto, disponibilizar espaços de escuta, diálogo e reflexão sobre as práticas dos profissionais da Educação nas instituições ensino pode ser considerado o primeiro passo rumo às ações de prevenção e promoção de saúde e qualidade de vida dos trabalhadores, já que um espaço que não gera momentos de escuta, não viabiliza o sentimento de pertencimento profissional (Bomfim, 2015).

Outro aspecto relevante considerado na resposta da P2 é que “a falta de autonomia e a sobrecarga de trabalho imposta pela Secretaria de Educação, o desrespeito dos estudantes e o baixo salário” agravam a saúde mental dos profissionais. Além do excesso de trabalho, do desprestígio profissional e do achatamento salarial, a falta de autonomia tem gerado implicações no fazer pedagógico. Segundo a respondente, esse conjunto de questões é a base para o surgimento de sintomas que pioram a saúde mental. Por essas e outras razões,





esse cenário causa adoecimento, levando muitos profissionais da Educação a recorrerem à medicação e, em alguns casos, a se afastarem do trabalho. Neste sentido, Souza *et al.*, (2023, p. 2) afirmam que:

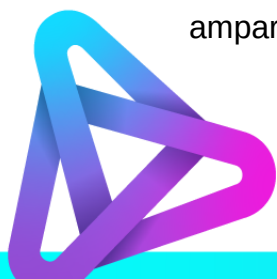
O estresse crônico no trabalho contribui para o adoecimento físico e mental de trabalhadores de diversas áreas, inclusive dos professores, cujo segmento possui elevados índices de afastamentos por transtornos mentais como primeira causa de adoecimento associado ao trabalho.

Dentre os profissionais da Educação, os Orientadores Educacionais têm sua prática planejada e fundamentada em saberes teóricos que sustentam o fazer profissional. Porém, no dia a dia, essas práticas frequentemente enfrentam conflitos, divergências e desigualdades, o que reforça o adoecimento físico e mental.

Sendo um profissional que faz uso constante da ferramenta de escuta, o Orientador Educacional também auxilia os professores com suas demandas pessoais e profissionais. E, mesmo sendo um facilitador e mediador na re/construção das relações interpessoais, o Orientador Educacional conta com a escola como espaço para que as pessoas protagonizem o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Devido à falta de autonomia na construção do planejamento profissional, muitos Orientadores Educacionais têm adoecido, sentindo-se desanimados e desmotivados, e muitas vezes realizando um trabalho isolado dentro das instituições. Sabe-se que o trabalho em qualquer instituição deva ser colaborativo, envolvendo a participação de todos os profissionais da educação. Assim sendo, trabalhar de forma isolada resulta em um maior desgaste, limitando a possibilidade de parcerias e trocas de experiências.

Isto posto, é importante reforçar que a Orientação Educacional é regulamentada e reconhecida no Brasil, não sendo permitido seu exercício por pessoas não formadas em Orientação Educacional. Em vista disso, é essencial promover o empoderamento desses profissionais, garantir que sua prática seja amparada e sustentada por regulamentações forjadas pelos próprios profissionais. A





revitalização de suas atribuições deve ser, sempre que necessário, reavaliada e reconstruída pelos próprios profissionais, que devem assumir novos papéis em consonância com as legislações.

É significativo pensar que os profissionais da Educação, quando não conseguem mais dar sentido às suas práticas e são afetados a ponto de se afastarem do trabalho, estão manifestando indicativos para as instituições refletirem sobre suas dinâmicas. Com base na pesquisa realizada pelo Sintesa (2024), é possível associar esses sintomas à Síndrome de Burnout. Os dados indicam que uma quantidade significativa de profissionais apresentou quadros de adoecimento, sendo que 49,3% precisaram se afastar do trabalho, e 62,5% continuaram em tratamento mesmo após o retorno às atividades, conforme mencionado anteriormente.

Nesta perspectiva, os sintomas da Síndrome de Burnout se manifestam a partir de cansaço excessivo, tanto físico quanto mental, dores de cabeça frequentes, alterações no apetite, insônia, dificuldades de concentração, sentimentos de fracasso e insegurança, negatividade constante, sensação de derrota e desesperança, sentimentos de incompetência, mudanças repentinas de humor, isolamento, fadiga, hipertensão, dores musculares, problemas gastrointestinais e alterações nos batimentos cardíacos (Brasil, 2023). Os sintomas descritos podem surgir de forma gradativa e pungente, ao ponto de causar o afastamento do trabalho. Em 2023 o Ministério da Saúde divulgou uma matéria intitulada *Saúde do trabalhador: Ministério da Saúde – Atualizações de doenças relacionadas ao trabalho após 24 anos*. Nesta lista são contabilizadas 165 novas patologias e quase 3 milhões de casos relacionados a doenças ocupacionais identificadas nos últimos 15 anos. A partir disso, é publicada a portaria GM/MS nº 1.999, de 27 de novembro de 2023, com a lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho (LDRT), sendo a Síndrome de Burnout identificada Z73.0 – *Esgotamento (Burnout)*. Em complemento cita-se:





O risco da síndrome de esgotamento profissional é maior para todos aqueles que vivem a ameaça de mudanças compulsórias na jornada de trabalho e declínio significativo na situação econômica. Todos os fatores de insegurança social e econômica aumentam o risco (incidência) de esgotamento profissional em todos os grupos etários (Brasil, 2023, p. 192).

Deste modo, é preciso que os gestores possibilitem ações na prevenção e no cuidado aos profissionais da Educação, uma vez que os resultados das pesquisas apontam para o adoecimento e afastamento destes profissionais. Torna-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem a melhora na qualidade de vida e laboral dos profissionais da educação.

É importante ressaltar que o diagnóstico para essas doenças deve ser feito por um profissional da saúde, psicólogo ou psiquiatra. Sobre a Síndrome de Burnout, após o diagnóstico, torna-se fundamental seguir com acompanhamento psicológico e até um tratamento medicamentoso (antidepressivos e/ou ansiolíticos).

3 METODOLOGIA

O estudo busca, como objetivo geral, refletir sobre as atribuições dos Orientadores Educacionais que podem levá-los à Síndrome de Burnout, articulando-os com a prática profissional e compreendendo o que tem causado sofrimento aos trabalhadores da Educação da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. Para isso, parte-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritiva do tipo documental e de revisão de literatura. A pesquisa qualitativa, conforme Prodanov e Freitas (2013), reconhece a existência de uma conexão entre o mundo real e o sujeito, estabelecendo um vínculo inseparável entre a realidade objetiva e a subjetividade humana, o que não pode ser representado por números.

Quanto à organização e análise documental, Cellard (2008) destaca que essa abordagem permite a coleta indireta de dados, reduzindo a interferência do pesquisador. Helder (2006, p.1-2) também observa que “a técnica documental utiliza documentos originais, que ainda não foram submetidos a tratamento analítico por outros autores. [...] É uma das técnicas fundamentais para a pesquisa nas ciências





sociais e humanas”. Gil (2010, p. 17), por sua vez, define a pesquisa como um “procedimento racional e sistemático” voltado para a solução de um problema proposto.

Após a escolha da temática do estudo, optou-se por realizar o levantamento, nas plataformas científicas Google Acadêmico e Periódicos CAPES (da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do que já havia sido produzido. Após, buscou-se bibliografias correspondentes aos objetivos e tema do estudo e, por fim, considerou-se a pesquisa realizada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapucaia do Sul/RS como fonte de dados. De posse destes materiais, foram seguidos os passos descritos por Gil (2010): a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização do assunto; e i) redação do texto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Síndrome de Burnout é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastantes que demandam muita competitividade e/ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Para Codo (1999, p.10):

A tensão entre a necessidade de estabelecimento de um vínculo afetivo e a impossibilidade de concretizá-lo é uma característica estrutural dos trabalhos que envolvem cuidado. Assim, o desgaste do vínculo afetivo leva a um sentimento de exaustão emocional. Esse esgotamento é representado pela situação na qual os trabalhadores, mesmo querendo, percebem que já não podem dar mais de si afetivamente. É uma situação de total esgotamento da energia física ou mental.

A Síndrome Burnout é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como enfermeiros, médicos, professores, orientadores educacionais, policiais, jornalistas e outros. Também a





síndrome pode acontecer quando o profissional planeja ou é pautado para objetivos de trabalho muito difíceis, situações em que a pessoa possa achar, por algum motivo, não ter capacidade suficiente para cumprir as solicitações de seus gestores. Desse modo, essa situação pode levar a um estado de depressão profunda, e por isso é essencial o apoio de um profissional especializado (Bertoncello; Borges, 2015).

Diante do quadro de adoecimento dos profissionais da Educação de Sapucaia do Sul/RS, é necessário que se reflita sobre a desburocratização do trabalho para que esses profissionais sejam valorizados. Dito isso, é urgente criar programas para acolhimento e prevenção à saúde mental dos profissionais da Educação, sendo indispensável oferecer apoio psicológico e psiquiátrico.

Portanto, é necessário o aprofundamento em relação à temática desenvolvida nesta escrita por meio de outras pesquisas. Conclui-se que os profissionais da Educação estão sujeitos a muitos desafios em sua prática profissional, os quais podem desencadear adoecimentos e levar à Síndrome de Burnout.

REFERÊNCIAS

AGYAPONG, Belinda et al. Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 17, p. 10706, 2022.

BERTONCELLO, Bruno; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Relações entre Suporte Organizacional e Saúde Mental do Trabalhador. **R. Laborativa**, v. 4, n. 2, out. 2015, p. 85-102. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>.

BOMFIM, Adriana Pereira. **Profissão docente**: laços de pertencimento e identidade. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF,





23 dez. 1968. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5564.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Ministério da Saúde atualiza lista de doenças relacionadas ao trabalho após 24 anos**. Ministério da Saúde, 29 nov. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/ministerio-da-saude-atualiza-lista-de-doencas-relacionadas-ao-trabalho-apos-24-anos>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 1.999, de 27 de novembro de 2023**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. X, p. X, 27 nov. 2023.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-1.999-de-27-de-novembro-de-2023-526629116>. Acesso em: 15 set. 2024.

BUGONE, Ana Claudia; DALABETHA, Andiará; BAGNARA, Ivan Carlos. O orientador educacional e seus desafios no contexto escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 11, n. 23, p. 1-15, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CODO, Wanderley. **Educação**: carinho e trabalho Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

CODO, Wanderley. **Providências na organização do trabalho para prevenção da LER**. In: CODO, Wanderley; ALMEIDA, Maria Celeste C. G. de (Orgs.). LER: diagnóstico, tratamento e prevenção: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 240-241.

CORBELLINI, Silvana. **Orientação educacional**: uma união da teoria e prática. In: CORBELLINI, Silvana (org.). Orientação educacional: registros de um percurso de formação. Porto Alegre: Forma Diagramação, 2021. p. 81-88.

DUARTE, José Lucas Marques et al. **Saúde mental e educação**: olhar de cuidado às/aos profissionais em educação. In: Estudos em Ciências Humanas e Sociais no Brasil: Produções Multidisciplinares no Século XXI. Florianópolis: Instituto Scientia, 2023. p. 392-406. DOI: 10.55232/1087002.29.

DUARTE, José Lucas Marques; CHARQUEIRO, Leslie Tuane Penteado. **Inserção do Serviço Social e Psicologia na Educação**: articulações para a práxis. In: VI SIPINF Seminário Internacional de Políticas Públicas, Intersectorialidade e Família: desafios à preservação/reconstrução da Democracia, da Saúde e da Vida, 2024. Anais Editora da PUCRS.





GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

KOLLEROVÁ, Lenka et al. Teacherexhaustion: The effectsofdisruptivestudentbehaviors, victimizationbyworkplace bullying, and social supportfromcolleagues. **Social PsychologyofEducation**, v. 26, n. 4, p. 885-902, 2023.

POOLI, João Paulo; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich Ferreira. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, nº 1, p. 19-37, jun. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Editora Feevale, 2013.

SILVA, Otávio Pinto e. Síndrome de burnout acomete 30% dos trabalhadores brasileiros: Otávio Pinto e Silva explica como empresas e trabalhadores enfrentam essa situação e quais são os direitos desses profissionais. **Jornal da USP**, 30 out. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=698413>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE SAPUCAIA DO SUL/RS-SINTESA. **Sobre a Saúde Mental dos Trabalhadores em Educação de Sapucaia do Sul**. Sapucaia do Sul, 15 de julho de 2024. Facebook: com/sintesa.sindicato. Disponível em: <https://www.facebook.com/sintesa.sindicato/posts/pfbid0h4CkB7bvy6bA69KbU1RqdF7hZJXaBhuPTQ6NrSo1t7thb3TNATLWeM4sMyCnghTxI>.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. **Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS**. 2022. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022.

SOUZA, Maira Cazeto Lopes de; CARBALLO, Fábio Peron; LUCCA, Sérgio Roberto de. Fatores psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, e235165, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-235165>.





GESTÃO ESCOLAR COM FOCO EM RESULTADOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Eduardo Ferreira¹

Dirléia Fanfa Sarmiento²

Resumo

A Constituição do Brasil (Brasil, 1988) positiva o direito à educação juntamente com um conjunto de demais direitos essenciais à dignidade humana. A partir dos anos noventa, com o intuito de monitorar e aferir a qualidade educacional, ações tais como a instituição de sistemas de avaliação externa e indicadores de qualidade foram implantados em vários países, entre eles o Brasil. O desempenho das redes públicas de ensino nestes indicadores de qualidade implica no destino de recursos para os sistemas de ensino, requerendo que os integrantes da equipe de gestão escolar a proposição de estratégias a fim de assegurar que tal desempenho seja satisfatório. Diante do exposto, neste estudo fazemos um recorte numa pesquisa teórica em andamento, do tipo bibliográfica (Gil, 2002), direcionando nosso olhar para o seguinte objetivo: Descrever os fundamentos que embasam a gestão escolar com foco em resultados, segundo os autores de artigos disponibilizados na ferramenta de busca Google *Scholar* que focam tal temática. Para a localização dos artigos, utilizamos os termos gestão escolar e gestão com foco em resultados. A leitura dos resumos dos artigos encontrados viabilizou a seleção dos artigos produzidos por Souza (2006, 2012); Paro (2010); Soares *et al* (2011); Ferreira e Mariotini (2015); Oliveira, Duarte e Clementino (2017), Segatto e Abrucio (2017); Oliveira e Vasques-Menezes (2018). Dados preliminares indicam que: o conceito de gestão escolar é uma construção histórica; existem várias dimensões e fatores a serem considerados na gestão escolar; compete a gestão escolar primar pelos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Palavras chaves: direito à educação; gestão escolar; resultados educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) positiva o direito à educação juntamente com um conjunto de demais direitos essenciais à dignidade humana. Desse ponto de vista, um dos desafios na

¹ Mestrando em Educação pela Universidade La Salle.

² Professora e coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.





contemporaneidade “é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação”, sendo que tal direito “não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente”. (MEC, CNE, 2010, p.10). Nesse sentido,

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (MEC, CNE, 2010, p.10).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, inciso IX, artigo 3º), um dos princípios a serem observados na oferta da educação escolar pública é a garantia de

[...] padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados. (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022)

Posto isso, fica evidente a responsabilidade do Estado com a “garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos” (MEC, CNE, 2010, p.3).

Ao abordar a qualidade educacional, assumimos como referência a perspectiva de qualidade social da educação, constante no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é elucidativo ao enfatizar que:





O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente. (MEC, CNE, 2010, p. 16).

Ainda, segundo o referido Parecer: “Construir a **qualidade social** pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares”. (MEC, CNE, 2010, p. 17, grifo nosso). Nesse sentido, “A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens”. (MEC, CNE, 2010, p. 17). Portanto, “A organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e os procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político pedagógico representam o conjunto de elementos que integram o trabalho pedagógico e a gestão da escola. (MEC, CNE, 2010, p. 43).

A partir dos anos noventa, com o intuito de monitorar e aferir a qualidade educacional, ações tais como a instituição de sistemas de avaliação externa e indicadores de qualidade foram implantados em vários países, entre eles o Brasil. O desempenho das redes públicas de ensino nestes indicadores de qualidade implica no destino de recursos para os sistemas de ensino, requerendo dos integrantes da equipe de gestão escolar a proposição de estratégias a fim de assegurar que tal desempenho seja satisfatório.

Ao nos referir à equipe de gestão escolar, compreendemos a mesma sob a perspectiva do princípio da gestão democrática (Brasil, 1988, 1996). Nessa perspectiva a gestão escolar é composta pelos profissionais da educação que





atuam na direção, na vice direção, na supervisão escolar e ou na coordenação pedagógica, na orientação educacional, também, na secretaria da escola.

Feitas tais considerações, neste artigo apresentamos reflexões acerca da gestão escolar com foco em resultados, tendo como referência a revisão de literatura realizada.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de um recorte numa pesquisa teórica em andamento, do tipo bibliográfica (Gil, 2002), direcionando nosso olhar para o seguinte objetivo: Descrever os fundamentos que embasam a gestão escolar com foco em resultados, segundo os autores de artigos disponibilizados na ferramenta de busca Google *Scholar* que focam tal temática. Para a localização dos artigos, utilizamos os termos gestão escolar e gestão com foco em resultados. A leitura dos resumos dos artigos encontrados viabilizou a seleção dos artigos produzidos por Souza (2006, 2012); Paro (2010); Soares *et al* (2011); Ferreira e Mariotini (2015); Oliveira, Duarte e Clementino (2017), Segatto e Abrucio (2017); Oliveira e Vasques-Menezes (2018).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O artigo "Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil", de Ângelo Ricardo de Souza (2006), explora a trajetória e o desenvolvimento das pesquisas sobre gestão escolar no contexto brasileiro, analisando as principais tendências e influências que moldaram o campo ao longo do tempo. Souza examina a literatura acadêmica sobre o tema, identificando fases distintas de produção e destacando como as abordagens de pesquisa foram influenciadas por políticas públicas e demandas sociais específicas.

O autor aponta que, inicialmente, a gestão escolar no Brasil era estudada de forma normativa e centralizada, focando em aspectos administrativos e





operacionais. Com o passar dos anos, influências internacionais e a democratização do sistema educacional brasileiro trouxeram novas perspectivas, promovendo uma visão mais crítica e participativa sobre a gestão. Nesse sentido, o artigo destaca a crescente importância de temas como a autonomia das escolas, a participação da comunidade e a busca por uma gestão mais inclusiva e democrática.

Souza também discute o impacto das políticas de descentralização e de avaliação de resultados, que impulsionaram o estudo da gestão por resultados e de práticas voltadas para a eficiência e a melhoria dos indicadores educacionais. Por fim, ele chama a atenção para a necessidade de ampliar as pesquisas sobre gestão escolar, incentivando abordagens que valorizem tanto o contexto específico das escolas brasileiras quanto os desafios contemporâneos de inclusão, equidade e participação social.

O artigo "A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola", de Vitor Paro (2010), aborda a função do diretor escolar como um papel complexo que envolve tanto habilidades administrativas quanto responsabilidades políticas e pedagógicas. Paro argumenta que o diretor de escola não é apenas um gestor, mas um agente que influencia diretamente o ambiente escolar e o processo educativo, desempenhando um papel central na construção de uma escola democrática e voltada para a formação integral dos estudantes.

Paro destaca que a prática do diretor deve ir além das funções burocráticas, promovendo uma liderança que valorize a participação da comunidade escolar, incluindo professores, alunos e pais. Para isso, o diretor precisa adotar uma postura política, sensível aos desafios e às demandas sociais, e voltada para o fortalecimento dos valores democráticos e da justiça social dentro da escola.

O autor também critica modelos de gestão escolar que enfatizam apenas a eficiência administrativa e os resultados de desempenho, defendendo que o foco do diretor deve ser o desenvolvimento educacional e humano dos estudantes. Paro argumenta que a administração escolar é inseparável do compromisso político com uma educação inclusiva e crítica, capaz de formar cidadãos conscientes e preparados para a vida em sociedade. O artigo conclui ressaltando a importância de





uma visão mais ampla e integrada do papel do diretor para que a escola possa cumprir plenamente sua função social.

O artigo "A gestão escolar e o IDEB da escola", de Tuffi Machado Soares e colaboradores (2011), investiga a relação entre práticas de gestão escolar e o desempenho das escolas públicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os autores discutem como a gestão pode influenciar os resultados educacionais e analisam as práticas de gestão que contribuem para o aumento da qualidade da educação, refletida nos indicadores de desempenho.

Soares e sua equipe apontam que uma gestão eficaz vai além de uma administração burocrática, enfatizando a importância de uma liderança escolar que promova um ambiente de colaboração e participação entre professores, alunos e comunidade. Eles destacam que diretores e gestores que priorizam a valorização dos profissionais, a formação contínua de professores e o envolvimento dos alunos tendem a ter melhores resultados no IDEB.

O artigo também discute os desafios das escolas em contexto de vulnerabilidade social e a importância de adaptações na gestão para atender às necessidades específicas desses contextos. Os autores defendem que o foco em metas e resultados do IDEB deve ser equilibrado com uma preocupação genuína com o aprendizado e o bem-estar dos estudantes, evitando uma visão restrita de qualidade.

A conclusão ressalta que a gestão escolar, quando voltada para o desenvolvimento integral dos alunos e o fortalecimento das relações na comunidade escolar, é um fator chave para melhorar o desempenho e alcançar uma educação de qualidade nas escolas públicas brasileiras.

O artigo "A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola", de Ângelo Ricardo de Souza (2012), analisa a gestão escolar sob uma perspectiva política, destacando como as relações de poder e as disputas internas influenciam a dinâmica e os processos de tomada de decisão dentro das escolas. Souza argumenta que a gestão escolar não é um processo neutro, mas sim um espaço onde diferentes atores – incluindo diretores, professores, funcionários,





alunos e pais – interagem e competem por influência e pelo controle sobre decisões importantes.

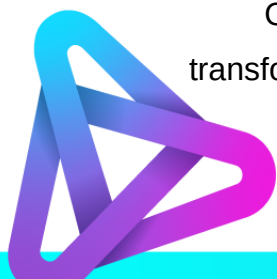
O autor explora como essas disputas refletem interesses e visões distintas sobre o papel da escola e sobre os métodos de ensino. Ele observa que, enquanto algumas abordagens de gestão buscam centralizar o poder para promover maior eficiência, outras defendem uma gestão mais democrática, que incentive a participação de toda a comunidade escolar. Souza também discute como as políticas educacionais externas, muitas vezes impostas sem consulta às escolas, afetam essas dinâmicas de poder e a autonomia dos gestores escolares.

O artigo conclui que a compreensão da gestão escolar como um processo político é essencial para desenvolver práticas de liderança que promovam um ambiente mais inclusivo e participativo. Para Souza, reconhecer e gerenciar essas disputas de poder de forma construtiva é fundamental para que a escola possa cumprir sua função social e educativa de maneira equitativa e democrática.

O artigo "O papel do diretor de escola: contrapontos da administração e da gestão escolar", de Simone Marques Ferreira e Sergio Donizeti Mariotini (2015), discute as diferentes abordagens sobre a função do diretor escolar, comparando as perspectivas de administração e gestão no contexto educacional. Os autores analisam como essas duas concepções influenciam as práticas e responsabilidades dos diretores, destacando as tensões entre as funções administrativas tradicionais e a abordagem mais participativa e pedagógica da gestão escolar.

Ferreira e Mariotini argumentam que, enquanto a administração escolar tende a se concentrar em aspectos burocráticos e operacionais, como a organização de recursos e o cumprimento de normas, a gestão escolar exige uma visão mais ampla, voltada para a liderança pedagógica e para o desenvolvimento da comunidade escolar. A gestão, nesse sentido, envolve não apenas a eficiência na administração, mas também a capacidade de promover a participação de todos os envolvidos no processo educacional, como professores, alunos e pais.

O artigo também discute como o papel do diretor de escola tem se transformado ao longo do tempo, com a crescente exigência de uma liderança mais





democrática e voltada para a melhoria do processo pedagógico, sem desconsiderar a necessidade de administrar os recursos de maneira eficaz. Os autores concluem que o diretor deve ser visto como um líder que equilibre essas duas dimensões – administrativa e pedagógica – para promover uma educação de qualidade e atender às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e diversificada.

O artigo "A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)", de Dalila Andrade Oliveira, Alexandre Willian Barbosa Duarte e Ana Maria Clementino (2017), analisa a implementação dos princípios da Nova Gestão Pública (NGP) nas escolas brasileiras e os desafios enfrentados pelos diretores no processo de gestão escolar. A NGP, que foca na eficiência, controle e resultados mensuráveis, tem influenciado significativamente a administração pública, incluindo a educação, exigindo dos gestores escolares uma abordagem mais técnica e voltada para a gestão por resultados.

Os autores destacam que, ao adotar os princípios da NGP, os diretores se veem diante de um dilema: equilibrar a busca por eficiência e o cumprimento de metas estabelecidas, muitas vezes baseadas em indicadores de desempenho como o IDEB, com a necessidade de uma gestão pedagógica que considere as especificidades e a diversidade da realidade escolar. A pressão por resultados numéricos, conforme a NGP, pode levar os diretores a priorizar a gestão administrativa em detrimento da gestão pedagógica, o que impacta a qualidade do ensino e o ambiente escolar de maneira mais ampla.

O artigo também discute os efeitos dessa abordagem no trabalho dos professores e outros profissionais da educação, que são constantemente avaliados de acordo com critérios estabelecidos pela NGP. Os autores argumentam que, embora a eficiência seja um objetivo importante, a gestão escolar deve ser mais ampla, englobando a participação, a valorização dos profissionais da educação e a busca por uma educação inclusiva e equitativa. Eles concluem que, para os diretores, a adaptação à NGP representa um desafio, pois implica em conciliar práticas de gestão administrativa com a promoção de uma educação de qualidade, que respeite as singularidades de cada contexto escolar.





O artigo "A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros", de Catarina Ianni Segatto e Fernando Luiz Abrucio (2017), analisa a implementação da gestão por resultados no setor educacional em quatro estados brasileiros, destacando as práticas adotadas e os desafios enfrentados pelos gestores públicos na busca por melhorias nos indicadores de desempenho educacional. A gestão por resultados, um modelo baseado na avaliação contínua de performance e na responsabilização dos gestores pelos resultados alcançados, foi adotada como estratégia para melhorar a qualidade da educação pública no Brasil.

Os autores exploram as experiências de implementação desse modelo em diferentes contextos estaduais, analisando como as políticas educacionais foram adaptadas às realidades locais. Eles observam que, embora a gestão por resultados tenha trazido avanços em termos de monitoramento e prestação de contas, a sua aplicação muitas vezes esbarra em dificuldades como a falta de recursos, a resistência das escolas à adoção de novas práticas e a complexidade dos fatores que afetam o desempenho escolar, como a desigualdade social e as condições estruturais das escolas.

Segatto e Abrucio discutem as limitações do modelo, alertando para o risco de priorizar a busca por resultados numéricos, como os índices de desempenho acadêmico, em detrimento de aspectos mais amplos da educação, como a inclusão, a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos alunos. O artigo conclui que, para que a gestão por resultados seja eficaz, é necessário que seja acompanhada de uma abordagem mais holística, que leve em conta as diversidades locais e as condições de ensino, e que busque não apenas melhorar os índices, mas promover uma educação de qualidade para todos.

O artigo "Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar", de Ivana Campos Oliveira e Ione Vasques-Menezes (2018), realiza uma análise da produção acadêmica sobre o conceito de gestão escolar, a partir de uma revisão sistemática da literatura. As autoras buscam compreender como a gestão escolar tem sido conceituada e como esse conceito evoluiu ao longo do tempo, destacando diferentes abordagens teóricas e práticas adotadas no contexto educacional.





Oliveira e Vasques-Menezes observam que a gestão escolar, ao longo das décadas, passou de uma abordagem puramente administrativa para uma visão mais integrada, que envolve aspectos pedagógicos, sociais e culturais. A partir de uma análise dos principais estudos e teorias, o artigo revela que o conceito de gestão escolar é multifacetado e está em constante transformação, influenciado por mudanças nas políticas educacionais, nas demandas sociais e nas práticas pedagógicas.

As autoras discutem também as várias dimensões da gestão escolar, incluindo a gestão pedagógica, a liderança do diretor, a organização administrativa, a participação da comunidade escolar e a busca por uma gestão democrática e inclusiva. A revisão aponta que a gestão escolar moderna não se limita a aspectos burocráticos, mas envolve a capacidade de liderança, a articulação de recursos e a promoção de uma cultura de colaboração e inovação nas escolas.

O artigo conclui que, apesar das diferentes abordagens encontradas na literatura, há um consenso sobre a importância da gestão escolar para o sucesso educacional, ressaltando a necessidade de uma visão mais ampla e estratégica da gestão, que envolva todos os atores da comunidade escolar na busca pela melhoria contínua da qualidade da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos mencionados têm em comum a temática da gestão escolar, com ênfase em práticas de liderança, políticas educacionais e os impactos das avaliações e modelos de gestão sobre os resultados educacionais. Apesar de abordarem diferentes aspectos e contextos, eles compartilham algumas características principais:

a) Foco na liderança escolar: Muitos artigos discutem o papel fundamental do diretor escolar na gestão da escola e como suas práticas de liderança influenciam os resultados educacionais. A liderança é vista como um fator chave para promover um ambiente favorável ao aprendizado e à melhoria contínua.





b) Gestão por resultados e avaliação: Vários artigos abordam a gestão por resultados e o impacto das avaliações externas (como IDEB, ENEM e outros indicadores de desempenho) sobre as práticas pedagógicas e a administração escolar. Há uma preocupação com a maneira como essas avaliações influenciam a qualidade do ensino e as políticas educacionais.

c) Contradições e desafios na aplicação de políticas educacionais: Os artigos frequentemente discutem as contradições entre a busca por eficiência e controle (geralmente associada à Nova Gestão Pública) e os objetivos de inclusão e ampliação do direito à educação. A implementação de modelos de gestão focados em resultados numéricos muitas vezes entra em conflito com as necessidades de uma educação mais democrática e inclusiva.

d) Diversidade de contextos e realidades escolares: Muitos estudos destacam a importância de considerar as especificidades locais e regionais nas práticas de gestão escolar, reconhecendo que a realidade de cada escola, especialmente no Brasil, é muito diversa. Há uma ênfase na necessidade de adaptar políticas educacionais e modelos de gestão ao contexto único de cada comunidade escolar.

e) A transformação da gestão escolar: A evolução do conceito de gestão escolar ao longo do tempo é um tema recorrente, com destaque para a transição de uma gestão puramente administrativa para uma gestão mais participativa, que envolve aspectos pedagógicos, sociais e culturais.

Esses elementos em comum indicam uma reflexão crítica sobre como a gestão escolar deve ser entendida e aplicada, com foco na qualidade da educação e em resultados, a participação dos diversos atores da comunidade escolar e o equilíbrio entre eficiência administrativa e inclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10 abr. 2023.





BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

FERREIRA, Simone Marques; MARIOTINI, Sergio Donizeti. O papel do diretor de escola: contrapontos da administração e da gestão escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 73-84, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200316.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William B.; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set/dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79303>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/79303>. Acesso em 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.48 n.169, p.876-900 jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwikqnBGPYD>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Rev. Serv. Público Brasília**, v. 68, n. 1, p.





85-106 jan/mar, 2017. Disponível em:

https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2951/1/RSP%20V.68%20N.1_artigo%20de%2085-106.pdf. Acesso em 19 ago. 2024.

SOARES, Tuffi Machado *et al.* A gestão escolar e o IDEB da escola. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Ano I, nº I, p. 37-58, 2011. Disponível em:

https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+gest%C3%A3o+escolar+e+o+IDEB+da+escola.+Pesquisa+e+Debate+em+Educa%C3%A7%C3%A3o&btnG. Acesso em: 15 ago. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6qk6DWpJZzTzNJ/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOUZA, Angelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil. **RBPAE**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006. Disponível em:

https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Os+caminhos+da+produ%C3%A7%C3%A3o+cient%C3%A7fica+sobre+Gest%C3%A3o+Escolar+no+Brasil+&btnG. Acesso em 15 ago. 2024.

SOUZA, Angelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY9xqhfrzkYyVdCXnyHD9TK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2023.





OS DESAFIOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ingrid Nára Courtois¹

Roberto Carlos Ramos²

Resumo

A gestão democrática e pedagógica é composta por áreas interligadas, essenciais para criar um ambiente educacional que promova a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. O coordenador pedagógico desempenha um papel importante na construção de um ambiente colaborativo na comunidade escolar, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e o aperfeiçoamento contínuo dos docentes. A presente pesquisa, tem como objetivo investigar os desafios dos coordenadores pedagógicos na gestão escolar e propor estratégias que visem a aprimorar a formação continuada dos professores e a qualidade da educação. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, a partir de autores selecionados que abordam sobre a temática. Os dados coletados serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Os principais achados são: a importância do projetar, implementar e avaliar ações pedagógicas, que promovam o aprimoramento da ação docente, possibilitando a melhoria nas práticas pedagógicas; a efetivação e a avaliação das intervenções propostas, contribuindo significativamente com a gestão escolar e com o processo de formação continuada dos professores, a fim de enfrentar os desafios educacionais de forma mais eficaz.

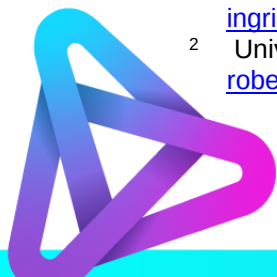
Palavras-chave: gestão escolar; gestão pedagógica; coordenador pedagógico; formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos e no desenvolvimento da sociedade. Diante das constantes mudanças de cenário e dos desafios contemporâneos, a gestão escolar atua como mediadora e articuladora dos processos escolares buscando atender às demandas educacionais.

¹ Universidade La Salle, Brasil ORCID <https://orcid.org/0009-0001-2482-2426>. E-mail: ingrid.201931512@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3972-7528>. E-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br.





A gestão escolar envolve diferentes dimensões que se articulam, a fim de atingir os objetivos educacionais e sociais das instituições escolares. A gestão pedagógica ocupa destaque na gestão escolar, pois está diretamente ligada à promoção das aprendizagens e na formação dos estudantes, desempenhando um papel importante na formação dos professores em serviço, elemento fundamental para a qualificação docente e dos processos educativos.

A gestão escolar democrática e a gestão pedagógica são pilares essenciais, na prática transformadora, que valoriza o trabalho coletivo em âmbito escolar, considerando-o como um dos princípios fundamentais na oferta de uma efetiva aprendizagem aos estudantes, assim como, o cuidando dos processos formativos docentes, do papel do gestor e de sua equipe na condução da instituição escolar. (Lück, 2009).

O presente artigo vem ao encontro dos desafios da gestão pedagógica, especialmente do coordenador pedagógico, com relação à formação dos professores, buscando compreender e contribuir de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem, atendendo às demandas educacionais da contemporaneidade.

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa de cunho teórico, do tipo bibliográfico (Gil, 2008), cuja problemática investigativa é refletir sobre os desafios da gestão pedagógica na formação continuada no contexto da educação básica.

Para a construção da fundamentação teórica dos escritos recorremos a autores tais como: Lück, (1988, 2009), Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), Nóvoa (2017) e Jung (2023), que abordam sobre gestão pedagógica e os desafios na formação docente, na busca de estratégias que visem aprimorar a formação continuada dos professores, contribuindo com a qualidade do ensino.

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que apresenta análise de conteúdo numa perspectiva de pesquisa científica, concreta e operacional do método de investigação.





O artigo está organizado em cinco partes. A primeira a que se lê, a segunda fundamentação teórica sobre a gestão democrática, gestão pedagógica e a formação docente, a terceira parte, na qual explicitamos os procedimentos metodológicos, a quarta parte, com a análise dos resultados e interpretação das respostas coletadas e, por fim, na quinta parte, as considerações finais, em que retomamos os principais achados da presente pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Gestão escolar na perspectiva democrática

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na organização e orientação pedagógica e administrativa da escola. A equipe gestora é composta pelo diretor escolar, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretário escolar.

A gestão escolar compreende as dimensões organizacionais e de implementação, que se articulam, a fim de atingir os objetivos educacionais. Segundo Lück (2009), essas dimensões são inter-relacionadas e interdependentes, pois são essenciais no processo de gestão.

A sua aplicação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, em vista do que a sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar. Cada uma delas tem importância como elemento de um processo global de gestão (Lück, 2009, p. 28)

No contexto da gestão, Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), afirmam que gestão envolve a mobilização de meios e procedimentos utilizados para atingir os objetivos organizacionais, envolvendo aspectos gerenciais e técnico- administrativos.

A base legal da gestão democrática encontra-se na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ela é apresentada como princípio constitucional no artigo 206 que enuncia: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI.





gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Esse princípio é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no artigo 3º, inciso VIII.

Na LDB, o Artigo 14 estabelece que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão de ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolares e local em Conselhos Escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, Art.14º).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 289) nos chama atenção para o fato de que, para exercer sua profissão com mais qualidade, o professor/gestor deve:

[...] conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade e etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.), além de conseguir estabelecer relações entre essas duas instâncias.

Portanto, não basta apenas eleger o diretor da escola para que a gestão democrática se efetive, é necessário que toda a comunidade escolar (professores, coordenadores pedagógicos, pais, alunos) participe das decisões de forma crítica e consciente, tendo em vista que o principal objetivo da instituição escolar deve ser proporcionar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Na perspectiva da gestão escolar democrática, a participação e o engajamento dos diversos atores que atuam na escola com o projeto educativo é condição essencial para a organização, a administração e a utilização racional dos recursos. “Frisa-se aqui a necessidade da participação de todos, pais e estudantes, não só da direção que é dada pelos funcionários públicos, evitando-se assim a supremacia dos interesses corporativos aos interesses educacionais coletivos [...]” (Medeiros; Luce, 2006, p. 20).

Uma gestão democrática pode, a partir da comunhão e da convergência de objetivos e interesses, constituir a participação e o engajamento de toda a





comunidade escolar. Assim, será possível a garantia de um clima incentivador e colaborativo para a concretização eficaz dos objetivos educacionais.

Desse modo, a gestão democrática pode ser entendida como um processo de tomada de decisão conjunta, possibilitando a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar.

A meta 19 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), prevê a efetivação da gestão democrática na educação, sendo um dos princípios constitucionais e da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

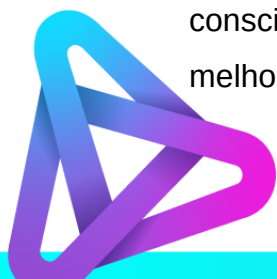
Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, p. 59).

Segundo Souza (2009), a gestão democrática é um processo político no qual as pessoas identificam problemas, planejam, acompanham, avaliam ações necessárias para o desenvolvimento da escola. Tem como base a participação efetiva dos integrantes da comunidade escolar, respeito às normas construídas coletivamente e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

A efetivação da gestão democrática dar-se-á mediante à participação coletiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar e, cabe à gestão escolar promover a articulação desse processo, favorecendo a melhoria dos processos e a qualidade da educação. Segundo Jung:

A gestão democrática, portanto, tem grande relação com a formação continuada de qualidade. Quando um grupo trabalha junto, atua junto e busca crescer junto, tendo como locus a comunidade na qual se insere a instituição educacional, o crescimento também é coletivo e as vitórias são de todos. E isso inclui toda a comunidade, inclusive as famílias dos estudantes (Jung, 2023, p.35).

Portanto, a gestão escolar democrática visa promover a participação ativa e consciente da comunidade educativa para tomada de decisão e a busca de melhores resultados.





2.2 Gestão pedagógica

Uma gestão escolar requer um olhar amplo e sistêmico por parte das lideranças que nela atuam. Para tanto, se torna imprescindível a articulação com a gestão pedagógica, visando uma gestão educacional integradora e participativa, em que as ações sejam claras e efetivas.

Nesse sentido, gestão pedagógica está diretamente ligada à promoção das aprendizagens e à formação dos estudantes. Sobre a centralidade da gestão pedagógica:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco (Lück, 2009, p. 95).

A gestão pedagógica, exercida pelo diretor e compartilhada com a equipe gestora, é a dimensão de implementação que visa organizar, sistematizar e implementar o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Segundo Lück (2009), cabe ao diretor ter uma visão ampla sobre o trabalho educacional, orientar as ações com base no Projeto Político Pedagógico da instituição, identificar e analisar as práticas pedagógicas e promover ações para a superação das dificuldades, promover a atualização do currículo com base nos documentos regulatórios e nas demandas da sociedade. Além disso, fortalecer um ambiente propício às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos.

O currículo, por sua vez, constitui-se como válido e significativo ao promover oportunidades para que os alunos aprendam a conhecer, aprendam a fazer, aprendam a conviver e aprendam a ser de forma integrada. Afirma ainda que cabe aos gestores pedagógicos o fortalecimento do currículo, como elemento integrador





das experiências educacionais, constituindo-se como um referencial teórico que possibilita uma visão globalizada do ensino e que orientado por uma concepção sistêmica e se torna mais significativo na formação do aluno (Lück, 2009).

A sala de aula é um espaço privilegiado de atuação do gestor pedagógico, especialmente do diretor escolar, que através de observações regulares, orientação e reflexão sobre a prática e a intencionalidade pedagógica, contribui com a qualidade da educação e com o desenvolvimento profissional dos professores, através de *feedbacks*, formações pedagógicas e ações que promovam o desenvolvimento das competências, a atualização dos conhecimentos e o trabalho colaborativo.

2.2 Formação continuada

A meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê a formação continuada dos profissionais da Educação Básica, no nível de pós-graduação, a fim de atender às demandas dos sistemas de ensino na contemporaneidade.

Segundo o Plano Nacional de Educação (2014-2024):

A elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As mudanças científico-tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional (Brasil, 2014, p. 51)

Segundo as autoras Bolzan e Millani (2012), a formação continuada constitui-se como um elemento fundamental para o trabalho compartilhado e para a qualificação docente, o que contribui significativamente para a organização do trabalho pedagógico. Afirmam ainda que a atuação do professor de forma crítica e reflexiva, deve ser construída no exercício da profissão docente, através do gerenciamento do processo de organização pedagógica, comprometimento com o





processo, com a pesquisa e com a produção de saberes, constituindo-se como um participante ativo na gestão escolar.

Nóvoa (2022) destaca a relevância da implementação de novos modelos de formação docente que contemplem o autoconhecimento e a autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais e, a importância da ligação entre escolas, professores e universidades, tanto na formação inicial, como no período de indução docente e na formação continuada, a fim de construir novos modelos de formação para professores.

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola (Nóvoa, 2017, p. 1128).

Afirma que o exercício da profissão docente deve ser marcado por constante atualização e que a formação continuada ocorre dentro do espaço escolar, através do trabalho colaborativo e da reflexão partilhada entre os professores, a fim de compreender e qualificar a prática docente.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como estudo do tipo bibliográfica, que tem como temática investigativa os desafios da gestão pedagógica na formação continuada no contexto da educação básica. De acordo com Gil (2008, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído por livros e artigos científicos”.

Essa tipologia de pesquisa responde satisfatoriamente à nossa problemática na medida em que nos preocupamos em analisar dados esparsos no espaço e tempo.





Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 44).

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que apresenta análise de conteúdo numa perspectiva de pesquisa científica, concreta e operacional do método de investigação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

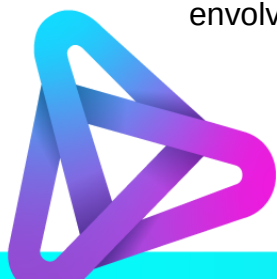
Dedicamo-nos, nessa etapa, ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação dos conteúdos, realizando a triangulação analítica dos dados por meio de um diálogo com os pressupostos dos autores selecionados para tal aprofundamento.

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), categorizamos os conteúdos em dois eixos temáticos: Gestão escolar democrática e desafios da gestão pedagógica na formação docente.

4.1 Eixo temático 1 - Gestão escolar democrática

Ao refletirmos a gestão escolar democrática, Libâneo (2007) afirma que as escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, possibilitando-lhes sua participação e transformação nos processos de gestão escolar.

Para que a gestão democrática transformadora seja de fato efetivada é necessário o uso de novos processos de organização, estruturas mais leves de gestão de pessoas e processos, baseados em uma forma de trabalho que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, todos os envolvidos com a educação devem se sentir responsáveis pela escola e pela ação





educativa em todas as esferas no ambiente de trabalho e que esteja a serviço dos estudantes.

Porém, para que isso aconteça é imprescindível que os responsáveis pela direção escolar tenham a formação adequada e o olhar voltado à qualificação profissional e ao desenvolvimento de novas competências.

Para Lück (2009), a busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

Essa busca incessante pela qualidade, melhoria e transformação da gestão pedagógica é percebida nos ambientes escolares como um espaço de contradições e diferenças e é de onde emerge a necessidade de um lugar para o diálogo e respeito aos diferentes posicionamentos, favorecimento do trabalho coletivo e a troca de experiências. Um lugar onde cada professor, aluno e famílias se reconheçam como parte do grupo e se motivem a participar como autores e transformadores da história da sua escola.

Portanto, cabe à gestão escolar juntamente com os gestores pedagógicos conduzir o trabalho a ser realizado no âmbito escolar, por meio de uma prática educativa transformadora, vinculando às práticas sociais, inspirando-se na ética e nos valores, favorecendo a igualdade de oportunidades para todos.

4.2 Eixo temático 2 - Desafios da gestão pedagógica na formação docente.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), (Brasil, 2017), implementada em 2017, visa assegurar uma educação de qualidade e equidade para todos os estudantes, independente de suas particularidades individuais, bem como a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular.





Segundo o documento, o alinhamento da formação inicial e continuada dos professores à proposta da BNCC (Brasil, 2017), são determinantes para a sua implementação de forma eficaz. A homologação da Base trouxe grandes desafios para os gestores educacionais e professores, na reestruturação dos currículos, a fim de assegurar as aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica.

A gestão pedagógica, especialmente o coordenador pedagógico, desempenha um papel importante na formação docente em serviço e na reestruturação dos modelos educacionais para que respondam aos desafios da contemporaneidade. Nóvoa (2017) ressalta que no modelo tradicional, as práticas pedagógicas caracterizam-se pela centralidade no professor, na qual o trabalho colaborativo não se faz necessário. Afirma ainda que nos novos ambientes educativos, a colaboração e a autonomia do professor são imprescindíveis para a transformação do ensino e da pedagogia.

Segundo Jung:

Para que os docentes se tornem mais conscientes da necessidade de buscar formação continuada e ao mesmo tempo se tornem mais autônomos nessa busca, eles precisam querê-lo e, antes ainda, dar-se conta dessa necessidade. Nesse cenário, aprender também a trabalhar em equipe ganha uma importância inestimável (Jung, 2023, p. 24).

Diante desse contexto, percebe-se a importância da reflexão sobre a práxis e o desenvolvimento de novos saberes e competências, através da formação continuada, que atendam às demandas de uma docência mais humanizada e centrada no aluno.

Oliveira afirma que:

A formação de professores que visa impactar a qualidade da educação deve aproveitar as contribuições das tecnologias de informação e comunicação. Este tipo de formação, além de provocar uma mudança de visão e concepções, permitirá um maior desenvolvimento da criatividade, além de encurtar as distâncias entre professores e alunos, muitos dos quais são nativos digitais (Oliveira, 2023, p. 85-86).





A inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas requer uma formação específica, a fim de incorporar recursos tecnológicos com intencionalidades pedagógicas bem definidas, que potencializam as aprendizagens dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, problematizou os desafios da gestão pedagógica na formação continuada no contexto da educação básica, por meio de uma pesquisa bibliográfica abordou reflexões acerca da gestão pedagógica e os desafios na formação docente, na busca de estratégias que visem aprimorar a formação continuada dos professores, contribuindo com a qualidade do ensino.

Na perspectiva da gestão escolar democrática, os diversos atores que se envolvem com o projeto educativo, gestão pedagógica e formação docente é condição essencial para a organização, a administração e a utilização racional dos recursos.

Os desafios enfrentados pelos gestores pedagógicos na formação continuada dos professores são múltiplos e complexos, e estão diretamente relacionados às transformações sociais, políticas e tecnológicas, bem como às demandas do cenário educacional, como a inclusão e a diversidade, exigindo liderança, estratégias e um plano de ação bem estruturado.

A formação docente deve ser fundamentada na prática reflexiva coletiva, na qual reflete-se criticamente sobre as ações, práticas pedagógicas e experiências, a fim de aprimorar os processos de ensino, através de uma cultura de aprendizagem colaborativa.

Com base nos achados do presente estudo, constata-se que: a importância do projetar, implementar e avaliar ações pedagógicas, que promovam o aprimoramento da ação docente, possibilitando a melhoria nas práxis pedagógicas; a efetivação e a avaliação das intervenções propostas, contribuindo significativamente com a gestão escolar e com o processo de formação continuada dos professores, a fim de enfrentar os desafios educacionais de forma mais eficaz.





REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2001.

BOLZAN, D. P. V.; MILLANI, S. M. de F. Docência e Formação: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola. **Políticas Educativas – PoEd**, v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/27012>. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBN. Brasília-DF, 1996.

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, Brasília, DF, 26 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: 02 nov. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNG, H. S. **Formação e Prática Docente**: Implicações sobre o Ensino e a Aprendizagem. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2023.

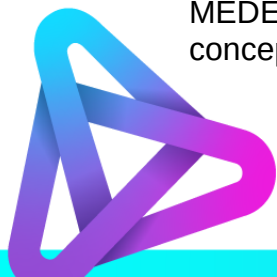
LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Artes Médicas, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**, n. 9, Brasília, 1998, p. 13-17.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MEDEIROS, I. L. P. de; LUCE, M. B. (org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.





NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, n. 1, 2022. DOI: 10.1590/1984-0411.88222. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq>. Acesso em: 17 jun. 2024.

OLIVEIRA, J. B. de. Formação Continuada Docente e Diretrizes da BNCC: uma necessidade da educação básica. **Inovações e Descobertas em Pautas Acadêmicas**: Periódico Multidisciplinar da Facility Express Soluções Acadêmicas, v. 3, n. 12, p. 79-90, 2023. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/download/354/333/1275>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SOUZA, Â. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 5, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVlxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.





QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EXIGIDA PARA A GESTÃO ESCOLAR: QUE QUALIDADE?

Milla dos Santos Pegorim Abreu¹

Paulo Fossatti²

Resumo

A proposta do trabalho é apresentar reflexões oriundas de pesquisa documental, cuja temática investigativa são as concepções acerca da Qualidade da Educação para a Gestão Escolar. Para tanto, o corpus investigativo está composto em diferentes dispositivos de instituições de referência internacional e nacional. A pesquisa documental segue o método dedutivo, através da Técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin, com a categorização nos eixos temáticos: currículo, indicadores, metas e conceitos. Como objetivo geral, almejou-se identificar nas diferentes fontes, o conceito de Qualidade da Educação que deve ser defendido pela gestão escolar. Como resultados, são apresentados os diferentes aspectos delimitadores da Qualidade da Educação conforme análise documental e um possível conceito de educação de qualidade, visando assim a mitigar os impactos dos Eventos Climáticos, especialmente porque as competências verdes se integram ao conceito de qualidade da educação.

Palavras-chave: qualidade da educação; gestão escolar; educação básica; eventos climáticos.

1 INTRODUÇÃO

Educação, base de sociedade, responsável pela consolidação dos valores universais, do que nos torna humanos. Qualidade, termo vinculado às propriedades que determinam a essência ou natureza de algo ou alguém. Logo, conceituar Qualidade da Educação é ter definido a essência, a natureza da Educação. Porém, em uma sociedade complexa na qual vivemos hoje muitas podem ser suas dimensões, prioridades, indicadores, definições e delimitações. Contudo, é também

¹ Mestranda em Educação e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Gestão Educacional, ambas pela Unilasalle-RS. Consultora do Sistema de Ensino Poliedro. E-mail: pegorimilla@gmail.com.

² Professor Orientador e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle. Conselheiro Nacional de Educação. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.





na Qualidade da Educação que cada ação educativa se pauta, seja ela uma diretriz internacional, uma política pública ou a própria Gestão Escolar. Neste sentido, a pergunta que fica é: Qual rumo está seguindo a Educação Global, e consequentemente a Gestão Escolar, quando esta última não tem clara a definição de Qualidade da Educação?

Com base nesta questão, sentimo-nos mobilizados a refletir sobre as diferentes perspectivas acerca da Qualidade da Educação, no âmbito internacional e nacional. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental com os dispositivos: a) Cross-national studies of quality of education, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); b) as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao longo da vida, orientadas pela Comissão Europeia; c) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); d) o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - Educação de Qualidade, da “Agenda 2030”³ da Organização das Nações Unidas, sob análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); e) Education at a Glance 2023, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Panorama da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Logo, em termos de estrutura textual, inicialmente explicitamos nesta seção a intencionalidade analítico-discursiva. Em seguida, abordaremos o referencial teórico que compreende o corpus investigativo e, posteriormente, será apresentada a metodologia adotada na presente pesquisa. Após a metodologia, haverá uma seção dedicada aos resultados e discussões, em que são abordadas as concepções de Qualidade da Educação para a Gestão Escolar. Como fechamento, apresentamos as considerações finais, com reflexões acerca de possíveis iniciativas futuras de aprofundamentos e análise.

³ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development**. New York: United Nations, 2015.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

A temática investigativa são as concepções acerca da Qualidade da Educação sob a ótica dos relevantes órgãos internacionais e nacionais: Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); União Europeia (UE); Ministério da Educação e Cultura (MEC); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Por conseguinte, almeja-se por meio deste entendimento, delimitar as diretrizes da Qualidade da Educação exigidas para a Gestão Escolar.

Sob a ótica da ONU, instância máxima de cooperação internacional, promotora de diretrizes e objetivos comuns entre os 195 Estados, será analisado o vigente plano de ação global para um futuro sustentável, co-construído em 2015 com objetivos e metas para os 15 anos subsequentes. No plano, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4 trata especificamente da “*Educação de Qualidade*”, e será objeto de estudo da presente pesquisa. Em paralelo, será também analisada a recente avaliação do seu progresso a nível nacional, promovido pelo IPEA, a fim de identificar, sob a ótica nacional, esta concepção.

Como agência especializada da ONU, a UNESCO nasceu com a missão de: “*contribuir para a construção de uma cultura da paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação*” (UNESCO, 2010, pag. 3). Alinhada à sua missão, em 2006, a instituição promoveu o estudo transnacional sobre a Qualidade da Educação⁴, o que será nosso objeto de análise nesta pesquisa.

⁴ ROSS, Kenneth N., GENEVOIS, Ilona Jürgens. **Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact**. Paris: International Institute for Educational Planning. UNESCO, 2006





Sob a dimensão da OCDE, será objeto de estudo a publicação anual *Education at a Glance* (EaG), que promove análise abrangente dos sistemas educacionais dos países membros e parceiros, entre eles o Brasil. Sua relevância se dá pelo fato de ser uma instituição internacional independente, com centro de conhecimento para dados, análises e melhores práticas em políticas públicas. Em paralelo, a nível nacional serão também objeto de pesquisa as notas estatísticas do instrumento inicial de divulgação dos resultados, produzido a partir do EaG 2023, pelo INEP.

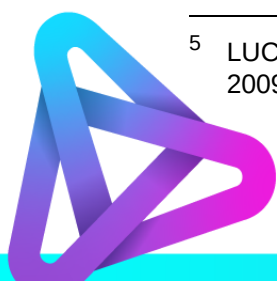
Sob a ótica da Comissão Europeia (CE) e do MEC, serão analisadas as diretrizes acerca das competências básicas para a formação integral do estudante frente aos crescentes desafios e mudanças do cenário global, como recorte da Qualidade da Educação para a Gestão Escolar.

Como referência para a delimitação e organização acerca da Gestão Escolar, a pesquisa se pauta na autora Heloisa Lück. Em sua obra “*Dimensões da Gestão Escolar e suas competências*”⁵, a doutrina acerca das 10 dimensões e seus eixos de organização servirá de estrutura para a análise das perspectivas acerca da Qualidade da Educação, sob a ótica da Gestão Escolar, tema central da presente pesquisa. Sendo assim, na próxima seção será apresentada a metodologia na qual o presente estudo seguiu.

3 METODOLOGIA

As reflexões apresentadas neste artigo são oriundas de pesquisa documental (Gil, 2002, p. 87), cuja temática investigativa é a Qualidade da Educação sob diferentes perspectivas. Como delimitação, o recorte realizado envolveu os principais organismos internacionais, suas recentes publicações de análise sobre parâmetros da educação e os documentos nacionais que recepcionam tais análises, com exceção da UNESCO, cujo documento em análise é o estudo específico sobre Qualidade da Educação. Logo, propomos como problemática investigativa a

⁵ LUCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.





presente questão: O que é Educação de Qualidade, exigida para a gestão escolar, segundo análise documental?

Neste sentido, como objeto de estudo, temos os indicadores, métricas, parâmetros e delimitações aplicados sob cada referencial teórico anteriormente citado. Assim, não será objeto de análise o resultado do indicador em si, mas sim a sua delimitação. Em outras palavras, não serão explorados os avanços dos indicadores que determinam qualidade, mas sim o que é a Qualidade da Educação sob tais diferentes perspectivas e, a partir disso, identificar conceitos que sirvam de base à Gestão Escolar. Almeja-se, por meio deste estudo, delinear um possível conceito de Educação de Qualidade aplicado à Gestão escolar. Ademais, visa-se, assim, a colaborar, entre outros aspectos, para mitigar os impactos dos Eventos Climáticos.

O intuito de optar pela pesquisa documental se pauta da intenção de analisar as diretrizes em essência, “suscetíveis de ser utilizado como consulta, estudo ou prova” (Pádua, 2004, p. 69), cujo alcance é inestimável, dada a proporção da relevância do organismo e da temática em questão. Logo, foram selecionados documentos de forma intencional, buscando-se os que contribuíssem para os objetivos investigativos propostos (Godoy, 1995).

Com método dedutivo de cunho qualitativo, a pesquisa documental foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, com categorização em eixos temáticos, conforme proposto por Bardin (2011). Neste sentido, foram seguidas as três etapas: pré-análise, exploração de materiais e tratamento dos resultados e interpretações.

Na pré-análise foram explorados os diversos documentos existentes por meio de uma leitura flutuante a fim de obter uma visão geral do conteúdo. Na exploração do material, houve codificação com intuito de separar o conteúdo em unidades de significado. Por fim, houve a etapa de tratamento dos resultados e interpretações. As reflexões relativas aos dados categorizados em eixos temáticos são apresentadas na seção seguinte.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta etapa, apresentamos as reflexões produzidas conforme incursões analíticas dos dispositivos que compõem o corpus investigativo da presente pesquisa. Como unidade de análise, os eixos temáticos serão: conceito, metas, indicadores e currículo. Por fim, analisaremos as relações entre eles para a Gestão Escolar.

4.1 Qualidade da Educação, sob a perspectiva da UNESCO: conceitos

Em 2008, foi publicado pela UNESCO o Estudos transnacionais da Qualidade da Educação: planejando seu design e gerenciando seu impacto, que apresenta, no segundo capítulo, a perspectiva da instituição acerca da Qualidade da Educação. Para propor o conceito de Qualidade da Educação relacionado ao mundo atual, o documento apresenta reflexões acerca do que impulsiona os objetivos educacionais atuais e das motivações para tornar sua definição dinâmica e multifacetada, além de elencar os direitos básicos da educação como seus fundamentos. Este conceito, conforme documento, é representado pelo *framework*⁶ a seguir:

⁶ *Framework* é um termo em inglês relacionado a um conjunto de técnicas, ferramentas ou conceitos pré-definidos usados para resolver um problema de um projeto ou domínio específico.

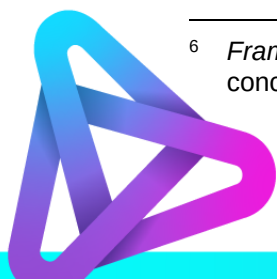
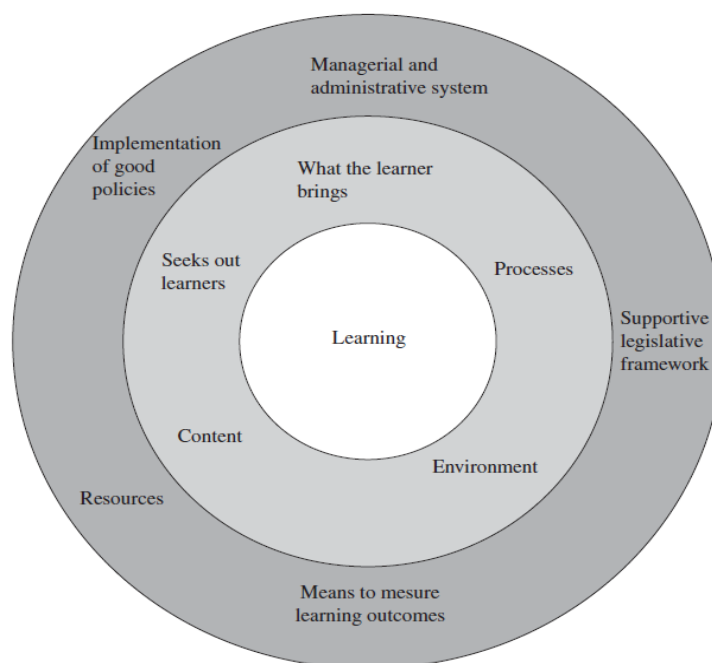




Figura 1 - *Framework* para a Qualidade na Educação, sob a perspectiva da UNESCO



Fonte: UNESCO (2006, p. 45).

Logo, conforme figura 1, na perspectiva da UNESCO, Qualidade na Educação é alcançada quando a aprendizagem segue no centro, considerando os aspectos, em primeira camada, o que diz respeito ao ambiente de aprendizagem do estudante e em segunda camada, o sistema educacional.

A primeira camada da figura 1 apresenta reflexões acerca da: a. procura pelo estudante (*seek out learners*) - diz respeito à educação para todos, sem discriminação, levando em conta as diferentes habilidades; b. o que os estudantes trazem (*what the learners brings*) - apresenta que as experiências e habilidades individuais devem ser agregadas e valorizadas no processo de aprendizagem; c. conteúdo (*content*) - orienta à necessidade de revisão curricular e de material para que sejam desenvolvidos nos estudantes o que é necessário ao mundo atual e futuro; d. processo (*process*) – propõe que tão importante quanto qual o conteúdo é o fato deste ter o dever de propiciar alunos capazes de expressar suas opiniões,





pensamentos e ideias; e. ambiente (*environment*) – que precisa ser adequado e promotor de segurança e saúde física e mental.

Já a segunda camada da figura 1 propõe reflexões sobre: a. sistema gerencial e administrativo (*managerial and administrative system*) - por servir como base, o sistema educacional deve refletir uma cultura de ensino aprendizagem centrada no aluno, com regras, regulamentos, processos e responsabilidade bem articulados e claros, que sirvam de suporte ao professor; b. estrutura legislativa de apoio (*supportive legislative framework*) - propõe que a legislação educacional e demais instrumentos precisam corroborar para a implantação dos princípios educacionais, na prática; c. meios de assegurar resultados (*means to ensure learning outcomes*) - com sentido de aprendizagem já expandido, levando em consideração conhecimentos, valores, habilidades e competências, bem como atitudes, este tópico chama atenção para a necessária reconsideração dos indicadores comumente utilizados para medir aprendizagem. d. recursos (*resources*) - na reflexão sobre a necessidade de alocar recursos humanos e de material para atingir a alta Qualidade da Educação, no longo prazo; e. políticas públicas (*implementation of good policies*) - precisam ser conhecidas e bem implementadas para que na prática atinjam seu valor.

Assim, de maneira abrangente, a UNESCO propôs sua perspectiva acerca do que torna a educação de qualidade. A seguir, apresentaremos uma análise acerca do pacto global da ONU, de 2015, que propõe Educação de Qualidade como meta.

4.2 Educação de Qualidade, sob perspectiva da ONU e do IPEA: metas

O ano de 2015 foi marcado pela reavaliação do pacto global, com comum acordo entre as nações para o cumprimento de 17 objetivos até 2030, o que ficou conhecido como Agenda 2030. O ODS 4 aborda a temática Educação de Qualidade, com a necessidade de “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (IPEA, 2024, p.1). Para atingir tal finalidade, o ODS 4 apresenta doze metas





envolvendo: 1. nível mínimo de proficiência em (a) leitura e escrita e (b) matemática; 2. conclusão do ensino fundamental e médio; 3. desenvolvimento adequado de saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial; 4. participação no ensino organizado⁷; 5. habilidades em tecnologia de informação e comunicação (TICs); 6. Taxa de participação de jovens e adultos na educação formal; 7. paridade entre mulheres/homens, rural/ urbano, 1º/ 5º quintis de renda; 8. população com deficiência, indígenas, afetadas por conflitos etc.; 9. educação para a cidadania global e desenvolvimento sustentável em políticas públicas, currículos escolares, formação de professores e avaliações de estudantes; 10. escola com acesso a: eletricidade, internet e computador para fins pedagógicos, materiais adaptados para alunos com deficiência, água potável, instalações sanitárias separadas por sexo, instalação básica para lavagem das mãos; 11. bolsas de estudo; 12. professores com qualificação mínima exigida, por nível de ensino. Neste sentido, podemos refletir que, sob a perspectiva da ONU, a concepção de Qualidade da Educação é indicada pelos temas propostos por meio destas metas. Na próxima seção, será abordada a concepção da OCDE.

4.3 Qualidade da Educação, sob perspectiva da OCDE: indicadores

Desde 1992, a OCDE publica anualmente análise comparativa internacional da educação, através do documento EaG. Nas palavras do próprio EaG, os “indicadores da OCDE oferecem uma gama rica, comparável e atualizada de indicadores que refletem um consenso entre os profissionais sobre como medir o estado atual da educação internacionalmente” (OCDE, 2023, p. 11). A seguir, apresentamos o *framework* referente aos mencionados indicadores:

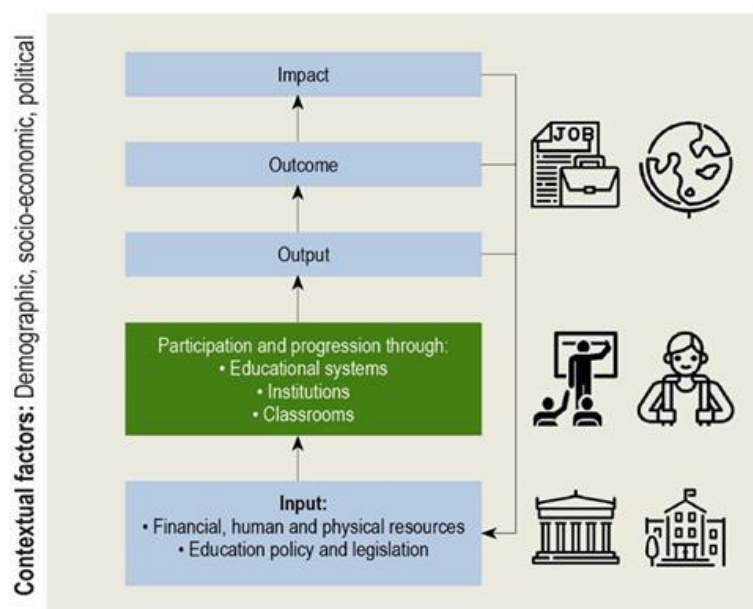
Figura 2: Framework dos Indicadores do EaG.

⁷ Ensino organizado está relacionado à educação formal em idade prévia à obrigatória.





Figura 2 – Organização dos elementos



Fonte: OECD (2023, p. 11).

A figura 2 representa a organização dos elementos a serem considerados para a análise da Qualidade da Educação, em comparação internacional, sob a perspectiva da OCDE. Em resumo, o quadro leva em consideração as diferentes esferas de atores da educação, desde o sistema educacional como um todo, passando pelas instituições relacionadas, até a sala de aula, ponderando participação e progresso. Igualmente, há a categorização dos indicadores nas dimensões: a. entradas (*inputs*), representando recursos financeiros, humanos, de físicos além das legislações e políticas educacionais; realizações (*outputs*), analisando as características das pessoas que deixam o sistema, tais como o nível de escolaridade; resultados (*outcomes*), examinam o efeito direto da produção dos sistemas educacionais, como os benefícios de emprego e ganhos da busca pelo ensino superior; e impactos (*impacts*), analisando o efeito indireto a longo prazo dos resultados, como o conhecimento e as competências adquiridas, os contributos para o crescimento econômico e o bem-estar social, bem como a coesão social e a equidade (OCDE, 2023, p. 12).





Na prática, anualmente o relatório aborda um tema central específico e estrutura o conteúdo de análise em capítulos para comparar os indicadores. Em 2023, o tema central foi Ensino e Formação Profissional (EFP) e apresentou os seguintes capítulos como estruturação dos dados: capítulo A: a produção das instituições de ensino e o impacto da aprendizagem; capítulo B: acesso à educação, participação e progressão; capítulo C: recursos financeiros investidos na educação; capítulo D: professores, ambiente de aprendizagem e organização das escolas (OCDE, 2023, p. 13). A seguir, refletiremos sobre o eixo temático currículo, sob a perspectiva do CE e do MEC.

4.4 Qualidade da Educação, sob perspectiva da CE e MEC: currículo

Maio de 2018 foi marcado pela publicação das recomendações da Comissão Europeia, referentes às competências chave para a aprendizagem para a vida. O *framework* da CE propõe caminhos de sucesso para desenvolver meios de aprendizagem inovadores, métodos de avaliação e suporte aos educadores.

Com propósito de promover o potencial máximo dos estudantes, a recomendação incentiva a Qualidade da Educação, por meio de oito competências-chave essenciais para os cidadãos: alfabetização, multilinguismo, competência matemática, competência digital, competência pessoal e social, competência de cidadania, competência empreendedora e competência de consciência e expressão cultural. Na recomendação, as competências-chave são desenvolvidas ao longo da vida, através de aprendizagem formal, não formal e informal em diferentes ambientes, incluindo família, escola, local de trabalho, vizinhança e outras comunidades.

Ademais, todas as competências-chave são consideradas importantes e aspectos essenciais de domínio apoiarão o desenvolvimento de competências gerais. Habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, comunicação, criatividade, negociação, habilidades analíticas e interculturais estão incorporadas em todas as competências-chave. Logo, entende-se Educação,





formação e aprendizagem ao longo da vida orientada para competências, refere-se a uma abordagem de ensino e aprendizagem, que visa desenvolver competências-chave, incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes (União Europeia, 2019, p. 5).

Em paralelo, o MEC apresenta a mencionada BNCC como balizadora da Qualidade da Educação, normatizando as competências gerais específicas e habilidades da educação básica por meio do pacto federativo, visando igualdade, diversidade e equidade (BNCC, 2018, p. 15). Por meio do compromisso com a educação integral como desenvolvimento humano global, abrangendo a dimensão intelectual (cognitiva) e afetiva. Serão analisadas as diferentes perspectivas sob a ótica da Gestão Escolar, na próxima seção.

4.5 Diretrizes Internacionais, nacionais e a Gestão Escolar

Lück, na obra *Dimensões de gestão escolar* (2009, p. 16), reflete sobre a contínua necessidade da escola de reinventar-se, frente ao dinamismo com que a sociedade caminha. Para tanto, faz menção ao reflexo da realidade internacional, nacional, estadual e local, seus desafios e a formação do educando. Neste contexto, confirma-se a intrínseca relação entre as diretrizes internacionais, nacionais, estaduais e locais para a educação com o aluno no centro do processo e sua relevância para a gestão escolar.

Gestão Escolar, nas palavras de Lück, constitui-se como “uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais” (Lück, 2009, p. 25). Esta, para efeito de estudo, pode ser estruturada em dez dimensões, agrupadas conforme sua natureza, em dois grupos: organização, que, por meio dos fundamentos conceituais e legais, garante a estrutura básica; implementação, com finalidade de promover diretamente a transformação das práticas educacionais.

As dimensões relacionadas ao grupo denominado organização são: fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar, planejamento e





organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliações institucionais e gestão de resultados. Por meio delas, a Gestão Escolar pode incorporar as concepções de Qualidade da Educação, representados no conceito da UNESCO, nas metas da ONU e IPEA, nos indicadores da OCDE e INEP, e nas diretrizes curriculares da Comissão Europeia e do MEC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo atendeu ao objetivo central com análise das diferentes concepções relacionadas à Qualidade da Educação e seu reflexo para a Gestão Escolar. Neste sentido, pôde-se chegar à resposta para a questão central, concluindo sobre a relevância da incorporação pela Gestão Escolar, em sua dimensão organização, do conceito, dos indicadores, das metas e do currículo que configuram a Qualidade da Educação, no contexto das perspectivas aqui analisadas.

Neste sentido, o texto avança no conhecimento acerca dos diferentes parâmetros que delimitam a concepção de Qualidade da Educação, a nível internacional e nacional. Contudo, apresenta-se como limitação desta pesquisa o não aprofundamento da metodologia acerca das diferentes concepções, a não comparação entre as diferentes elas e a não exaustão da literatura para que se delimite um conceito único e final, acerca da Qualidade da Educação exigida para a Gestão Escolar.

Logo, futuras pesquisas poderão abordar outros pontos de análise sobre a metodologia relacionada às concepções da Qualidade da Educação. Assim como, poderão ser revisadas possíveis outras referências como o Fórum Econômico Mundial e incluir uma investigação comparativa entre todas elas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.





BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acessado em: 24 ago. 2024.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Agenda 2030**: objetivos de desenvolvimento sustentável: avaliação do progresso das principais metas globais para o Brasil - ODS 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Brasília: Ipea, 2024. 17 p. (Cadernos ODS, 4). DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/ri2024ODS4> Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Caderno ODS Objetivo 4**. Brasília, DF: IPEA, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf Acesso em: 24 de agosto de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Education at a Glance 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [notas_estatisticas_education_at_a_glance_2023.pdf \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br/notas_estatisticas_education_at_a_glance_2023.pdf) . Acesso em: 24 de agosto de 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Barueri, SP: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

OECD. **Education at a Glance 2023**: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en> . Acesso em: 24 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development**. New York: United Nations, 2015. Disponível em: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf> Acessado em: 12 out. 2024

LUCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2004.





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



ROSS, Kenneth N., GENEVOIS, Ilona Jürgens. **Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact.** Paris: International Institute for Educational Planning. UNESCO, 2006, p. 39-50. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147093>. Acesso em: 24 ago. 2024.

UNIÃO EUROPEIA. **Key Competences for Lifelong Learning.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. Disponível em: [Key competences for lifelong learning - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://european-council.europa.eu/media/1000000000/1/related_content/Key_Competences_for_Lifelong_Learning.pdf) Acesso em: 24 ago. 2024.





FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL: PERSPECTIVA DO NOVO FUNDEB

Luis Carlos Tavares Leandro¹

Resumo

No Brasil, a Constituição Federal (CF) determina que, no mínimo, 18% da receita de impostos arrecadados pela União e, no mínimo, 25% da receita de impostos arrecadados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios sejam destinados à educação pública. Desse total, 20% de alguns impostos compõem a receita do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Novo FUNDEB. O presente trabalho realizou um estudo que está dentro da Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Esta pesquisa, de cunho documental, tem como problema de investigação: O Novo FUNDEB tem contribuído para reduzir a disparidade no repasse de recursos e investimentos em educação básica pública entre as Unidades Federativas e os Municípios Brasileiros? Com base nesta questão a ser investigada, traçamos como objetivo geral: Analisar a importância do financiamento da educação básica pública no Brasil e a evolução de programas governamentais, na perspectiva do Novo FUNDEB. A relevância do estudo ora proposto tem como justificativas três dimensões: a pessoal-profissional, a acadêmico-científica e a social. Constitui o *corpus* investigativo da pesquisa, o documento composto pela Lei nº 14.113/2020 que regulamenta o Novo FUNDEB, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal de 1988. Este estudo se caracteriza como uma Pesquisa Documental, com Abordagem Qualitativa e será analisado com base nos pressupostos de Cellard (2008), extraídos da revisão bibliográfica sobre o financiamento da educação básica pública no Brasil, na perspectiva do Novo FUNDEB, consultados a partir da análise de documentos e legislação oficiais, das produções científicas, acadêmicas e literárias. Com a pesquisa pretende-se analisar a importância do financiamento da educação básica pública no Brasil e a evolução de programas governamentais, na perspectiva do Novo FUNDEB.

Palavras-chave: educação pública; financiamento; gestão; dispositivos legais; desenvolvimento educacional; Novo FUNDEB.

¹ Mestrando em Educação Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0002-8849-641X>. E-mail: luis.202410825@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

O Novo FUNDEB, constitui-se na principal fonte de financiamento da educação básica do país, traz grandes modificações sancionadas pela Lei 14.113/2020, busca proporcionar novas oportunidades, reduzir desigualdades, aumentar investimentos e melhorar a aplicação dos recursos públicos para a educação básica pública brasileira. O referido fundo é formado por 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que são compostos basicamente por contribuições dos Estados e dos Municípios. Quando os fundos não alcançam um valor capaz de garantir uma educação básica de qualidade mínima, são complementados com recursos pela União. No Brasil, a Constituição Federal (CF) determina que, no mínimo, 18% da receita de impostos arrecadados pela União e, no mínimo, 25% da receita de impostos arrecadados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios sejam destinados à educação pública. Desse total, 20% de alguns impostos compõem a receita do Novo FUNDEB.

O Novo FUNDEB, foco investigativo do presente trabalho, está subordinado ao Ministério da Educação - MEC, e sob a coordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que também administra no seu conjunto de Ações e Programas, na seção do financiamento outros programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Salário Educação. Pela sua relevância no comando e coordenação das políticas públicas de financiamentos da educação brasileira, cabe destacar:

O Ministério da Educação (MEC), órgão da administração federal direta, tem como áreas de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. (Brasil, MEC, 2024).





O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) responsável pela maioria das ações e programas da educação básica do país, além de atuar também na educação profissional, tecnológica e na educação superior. (Brasil, FNDE, 2024).

A pesquisa documental, aplicada, tem como temática investigativa o financiamento da educação básica pública no Brasil, na perspectiva do Novo FUNDEB, que foi instituído pela Emenda Constitucional nº 108 de 27 de agosto de 2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e de transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos Artigos 212 e 212-A da Constituição Federal. Independentemente da fonte de origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração.

O presente estudo se situa na Linha 2 – Pesquisa em Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. A referida Linha de Pesquisa:

Investiga o direito à educação no contexto dos dispositivos legais internacionais e nacionais e suas articulações com as políticas públicas educacionais no Brasil. Aprofunda os fundamentos teóricos, modelos e práticas de gestão educacional e das instituições de ensino bem como a formação dos gestores.

Como método aplicado no presente trabalho, a pesquisa documental apresenta como problema de investigação: O Novo FUNDEB tem contribuído para reduzir a disparidade no repasse de recursos e investimentos em educação básica pública entre as Unidades Federativas e os Municípios Brasileiros?

Com base em tal problemática, traçamos como objetivo geral: Analisar a importância do financiamento da educação básica pública no Brasil e a evolução de programas governamentais, na perspectiva do Novo FUNDEB.





Neste sentido, com base no objetivo geral, buscamos, especificamente:

- a) Identificar a origem dos recursos que compõem os fundos financiadores da educação básica pública no Brasil;
- b) Analisar se o volume de recursos aplicados através do Novo FUNDEB, na educação básica pública brasileira, garante avanços ao processo educacional;
- c) Descrever as ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública brasileira contidas no Novo FUNDEB.

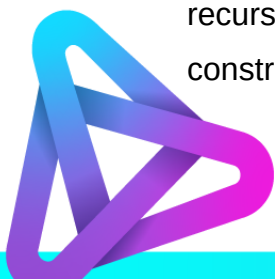
Constitui o *corpus* investigativo da pesquisa, o documento composto pela Lei nº 14.113/2020 que regulamenta o Novo FUNDEB, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal de 1988. A investigação analítica no *corpus* investigativo, constituído pelo dispositivo referenciado, embasou-se para análise nas orientações de Cellard (2008) referentes aos procedimentos a serem observados na análise documental e, também em Gil (2002) que apresenta referências de como elaborar um projeto de pesquisa.

Ao apresentar os resultados, indica-se possíveis caminhos para pesquisas futuras, com destaque para a contribuição da tese ao corpo de conhecimento existente sobre o tema.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esse capítulo apresentou os principais pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa. Foram descritos aportes oriundos de dispositivos legais compostos pela Lei nº 14.113/2020 que regulamenta o Novo FUNDEB.

Igualmente, realizamos um diálogo com autores, tais como Cellard (2008) que trata dos procedimentos a serem observados na análise documental e, também em Gil (2002) que apresenta referências de como elaborar um projeto de pesquisa. E autores tais como Resende (2022) que trata da gestão, controle e transparência de recursos do Novo FUNDEB, Moraes (2022), que por sua vez, apresenta a construção do Novo FUNDEB e os projetos em disputa para o financiamento da





educação brasileira e Santos (2021) que apresenta o financiamento da educação básica no Brasil com uma análise das propostas para a complementação da União na definição do Novo FUNDEB. Também buscamos pesquisar a Emenda Constitucional nº 108/2020; a legislação do FUNDEF, Lei n.º 9.424/96 e do FUNDEB - Lei 11.494/07, a Cartilha do Novo FUNDEB 2021/MEC/FNDE e o Manual do Novo FUNDEB 2021/MEC/FNDE, entre outros dispositivos legais no âmbito do Ministério da Educação – MEC, que versam sobre a temática analisada, a fim de comparar a evolução do financiamento educacional público brasileiro.

2.1 Abordagem sobre a legislação base do financiamento educacional público brasileiro

O presente trabalho teve como objetivo discutir o papel dos Fundos de financiamento na Educação Básica Pública Brasileira, destacando sua importância como programas que fornecem suporte e estrutura ao setor. Para garantir um impacto positivo, é essencial não apenas assegurar um financiamento adequado, mas também focar na quantidade e qualidade da aplicação desses recursos, visando o benefício direto dos alunos. Além disso, é crucial investir na qualificação e remuneração dos professores, assegurando que todo o sistema educacional funcione de maneira eficaz.

Genericamente, um fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos. O FUNDEF é caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica. (Brasil, FUNDEF, 2024).

Segundo dados do MEC/FNDE a Legislação específica do FUNDEF, FUNDEB e Novo FUNDEB, compreende os seguintes aspectos:





O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - **FUNDEF**, foi instituído pela Emenda Constitucional N.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto Nº 2.264, de junho de 1997, sendo implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998; quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A inovação do FUNDEF, foi subvincular a estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país, uma parcela de 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação previstos na Constituição de 1988.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - **FUNDEB**, instituído pela Lei 11.494/07, surgiu como substituto do FUNDEF (1997 a 2006), vigorou de janeiro de 2007 até 2020; e atende toda a educação básica. O FUNDEB se tornou em um importante compromisso da União com a educação básica, aumentando em dez vezes o volume anual dos recursos federais para a educação, passando a financiar todas as etapas da educação básica e reservando recursos para os programas direcionados a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – **Novo FUNDEB**, foi instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e de transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos Artigos 212 e 212-A da Constituição Federal de 1988. Independentemente da fonte de origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração.





2.2 Competências constitucionais: Custo aluno qualidade

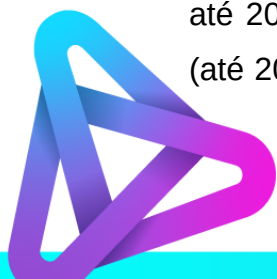
O Estudo Técnico N° 24/2017 da Câmara dos Deputados apresenta alguns conceitos que compõem o FUNDEB a saber: competências constitucionais e custo aluno qualidade (CAQ).

Quanto às **competências constitucionais** para a aplicação de recursos e atuação: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercem competência comum em matéria educacional:

Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (art. 211, §§ 2º e 3º). A União organiza o sistema federal de ensino, financia as instituições de ensino públicas federais e exerce, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (art. 211, § 1º). (Brasil, 1988).

Os fundamentos para a implantação do mecanismo de financiamento da educação denominado **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**, formalmente incluído em nosso ordenamento jurídico pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, encontram-se na Constituição. A redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (art. 212, §3º) estabelece que a distribuição dos recursos públicos deve assegurar prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação, observando-se três preceitos: universalização, qualidade e equidade.

A concepção do Custo Aluno Qualidade foi iniciativa da sociedade civil organizada, por meio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, incorporado pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 e constante como estratégia da Meta 20 do Plano, que estabelece ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto - PIB do País até 2019 e o equivalente a 10% do PIB até 2024. Foi fixado o prazo de dois anos (até 2016) para a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que deveria





ser progressivamente reajustado até substituição pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ), nos termos das Estratégias 20.6 e 20.7, do PNE.

Dessa forma, o CAQi deve assegurar padrões mínimos para a oferta de uma educação de qualidade evoluindo para padrões comparáveis aos países mais desenvolvidos, que terá como parâmetro o CAQ. “Cabe à União complementar recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ” (Brasil, PNE, 2017, Estratégia 20.10.).

3 METODOLOGIA

A pesquisa documental, tratada no presente trabalho, teve como temática investigativa o financiamento da educação básica pública no Brasil, na perspectiva do Novo FUNDEB. A análise documental realizada com base no *corpus investigativo*, constituído pelos documentos referenciados, seguiu as orientações de Cellard (2008). Esse autor destaca a importância dessa metodologia na exploração de uma variedade de fontes para adquirir um entendimento mais profundo de fenômenos sociais. O referido autor salienta que essa abordagem não se limita apenas à coleta e análise de documentos, mas também envolve um processo de interpretação para descobrir o significado implícito desses documentos.

Conforme as orientações de Cellard (2008, p. 299), que coloca ser “impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja”. Para o autor, a análise de documentos, consiste na primeira etapa de toda a análise documental a partir de cinco dimensões: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

De acordo com o autor:





- a) *O contexto*: ao avaliar um documento, não se deve focar apenas na época em que foi escrito. É essencial mergulhar no panorama sociopolítico que rodeia sua criação e identificar o público-alvo pretendido pelo autor;
- b) *O autor ou os autores*: todo documento carrega a essência de quem o criou. Compreender a expressão e motivação do autor ajuda a discernir a verdadeira intenção por trás do texto. Conhecer o contexto em que o autor estava inserido é crucial para avaliar a autenticidade do conteúdo;
- c) *A autenticidade e a confiabilidade do texto*: deve - se considerar a trajetória do documento até o momento atual. Questões como sua preservação, se é uma cópia ou o original, e, se for uma reprodução, quem a realizou e por quais motivos, são vitais. Além disso, é fundamental discernir se o documento retrata experiências diretas ou observações secundárias do autor;
- d) *A natureza do texto*: a estrutura e a forma de um documento variam conforme seu tipo. É diferente analisar um registro legal, uma obra artística ou um relatório médico, por exemplo;
- e) *O conceito-chave e a lógica interna do texto*: analisar um documento requer a identificação de sua mensagem principal. Como essa mensagem é transmitida ao leitor? Que argumentos são utilizados? Essa análise se torna ainda mais crucial ao comparar diversos documentos de natureza similar. E para enriquecer essa avaliação, recomendo o uso de fichamentos, uma técnica eficaz para manter a pesquisa estruturada e garantir um acesso rápido a informações relevantes no decorrer do estudo. (Cellard 2008, P. P. 299 - 301).

Para Cellard (2008) a pesquisa documental se apresenta como um método vital em ciências sociais e humanas que envolve a coleta, a análise e a interpretação de documentos de uma maneira crítica, sistemática e transparente. Essa abordagem, segundo o autor, oferece uma maneira valiosa de explorar o passado, entender o presente e prever o futuro. Esse método, requer um olhar crítico sobre a produção e o uso dos documentos, o que significa considerar o contexto no qual os documentos foram produzidos, o público a que se destinam e as perspectivas e interesses de seus autores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, os dados são tratados e analisados de forma reflexiva, pautados no rigor metodológico, utilizado na coleta de dados, exigidos neste momento significativo da pesquisa. Realizou-se uma triangulação analítica que





buscou contemplar a apresentação dos dados, a perspectiva dos documentos e autores que balizaram o referencial teórico, sem deixar de trazer o olhar do próprio pesquisador, que constrói uma ligação entre a teoria e a realidade empiricamente observada. No momento da análise dos dados está presente o esforço da pesquisa científica interpretando e contextualizando os resultados, e é exatamente isso que se propõem apresentar esse capítulo.

Sobre os resultados da pesquisa, apresentados na sequência, podemos também levantar questões centrais como: “O que esses resultados realmente significam? Como eles se relacionam com o que já sabíamos antes?” e “Quais são as implicações práticas dessas descobertas para o campo de estudo?”. A discussão, portanto, não apenas esclarece os resultados, como também os posiciona em um cenário mais abrangente, conectado com questões reais e relevantes para a proposta de analisar o financiamento da educação básica pública no Brasil, com o Novo FUNDEB, usando para essa análise os pressupostos de Cellard (2008) que compreendem: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto e; os conceitos - chave e a lógica interna do texto.

O Novo FUNDEB surge em um contexto de necessidade de regulamentação da política dos fundos de financiamento da educação básica brasileira em função do término da validade do “antigo” FUNDEB, previsto para vigorar de janeiro de 2007 até dezembro de 2020. Esse Fundo se configura como um mecanismo de imprescindível relevância para a equiparação das oportunidades educacionais e para a redução das desigualdades regionais existentes.

A autoria da Lei 14.113 de 2020, do Novo FUNDEB, não pode ser creditada a um autor específico, mas sim a um esforço coletivo de múltiplas partes interessadas no projeto de financiamento e desenvolvimento da educação básica pública brasileira, representadas por gestores públicos nos três níveis do poder, entidades de classe, sindicatos, parlamentares, prefeitos e congressistas, professores e alunos, representantes do MEC e FNDE, entre outros. Dessa forma, não podemos atribuí-la a um único autor, mas sim a uma rede de colaboração em nível nacional.





O texto do Novo FUNDEB é autêntico, oriundo de órgãos oficiais do governo brasileiro. Sua confiabilidade é reforçada pelo rigoroso processo legislativo pelo qual passou antes de ser sancionado e pela validação das diversas instâncias governamentais.

A natureza do texto do Novo FUNDEB é múltipla e reflete a complexidade e a amplitude das questões educacionais enfrentadas pelo Brasil. Ela integra o arcabouço constitucional legal, que não só estabelece a Educação como um direito fundamental, mas também como um dever do Estado e da sociedade através da família. Sua formulação complexa e detalhada, busca articular e auxiliar as ações na educação básica brasileira.

Ao analisar o Novo FUNDEB, percebe -se que ele se baseia em conceitos - chave como financiamento, educação básica pública, qualidade, equidade na distribuição de recursos, desenvolvimento humano e gestão de recursos públicos. A lógica interna do texto reflete um compromisso dos governos brasileiros em harmonizar o desenvolvimento econômico com a melhoria nos índices de acesso, permanência e desempenho dos estudantes brasileiros. Isso é evidenciado pela estrutura da legislação, que começa estabelecendo princípios gerais e diretrizes e, em seguida, detalha as responsabilidades e mecanismos para sua implementação, no que compete a cada Ente Federado responsável pelas diferentes etapas de funcionamento do Novo FUNDEB, nos níveis federal, estadual e municipal. A coerência do texto demonstra uma tentativa deliberada de criar um quadro legal abrangente para a gestão e o financiamento da educação básica pública brasileira, buscando diminuir a disparidade entre os estados e os municípios brasileiros na distribuição de recursos na área educacional, na parcela que compete a esta política pública, levando em consideração as múltiplas facetas e desafios da questão educacional brasileira.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória em busca da compreensão das relações entre o financiamento e o desenvolvimento educacional revelou-se uma investigação de abrangência singular, abordando aspectos históricos, conceituais e prospectivos que delineiam o caminho em direção a busca constante de enfrentamento as dificuldades da implementação de uma política educacional abrangente, justa e igualitária em todo o território nacional. Neste ponto de chegada, com o projeto ainda em construção, é possível destacar a importância da manutenção do financiamento educacional através da política dos Fundos, representados pelo Novo FUNDEB, que passou a ser permanente e teve aumento considerável nos percentuais de recursos a serem destinados, na parcela relativa à complementação por parte da União. Ao recapitular o trajeto percorrido e avaliar a relevância dessa pesquisa é possível delinear perspectivas para trabalhos futuros, vislumbrando como a Educação Básica Pública se configura como um pilar estratégico na construção de país mais justo na oferta de oportunidades de crescimento, a todos os seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. CF. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação – MEC**. Brasília, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em 27 mar. 2024.

BRASIL. **Fundo Nacional de desenvolvimento da educação – FNDE**. Brasília, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em 26 mar. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 03 jun. 2024.





BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Brasília, 2024. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em 4 jun. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108/2020**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm#art4. Acesso em 19 set. 2024.

BRASIL. **Manual de orientação do Novo Fundeb/2021**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em 18 abr. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

RESENDE, Wellinton. **Descomplicando o novo FUNDEB: Gestão, controle e transparência de recursos**. Editora Estampa. 2022.

SANTOS, Morgana Brazil. **Financiamento da educação básica no Brasil: uma análise das propostas para a complementação da União na definição do novo FUNDEB**. 2021.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



O PAPEL DA GESTÃO NO ENFRENTAMENTO E ACOLHIMENTO AOS AFETADOS PELA ENCHENTE EM CANOAS RS

Sabrina L. F. Jacob¹

Roberto C. Ramos²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo comentar a atuação da gestão da Universidade La Salle em meio a tragédia em que o rio Grande do Sul foi duramente afetado por enchentes em 2024. Diante desse cenário, uma onda de solidariedade no Estado se instalou. Inclusive, a Universidade La Salle, em Canoas, alojou e providenciou refeições para os afetados. Esse exemplo prático reforçou o compromisso e afetividade dos gestores com a comunidade escolar. A abordagem metodológica bibliográfica se baseou na análise de uma dissertação disponível na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações da BDTD. A pesquisa bibliográfica está embasada em autores como Luck, Libâneo, Pioli, que contemplam a temática gestão escolar. O estudo está inserido na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação Da Universidade La Salle. A análise de dados se dá pela Técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados esperados é ponderar que em momentos críticos e de flagelo, a gestão cumpra seu papel social de maneira prática em meio ao caos instalado, atuando de maneira acolhedora com tomadas de decisões que reforça e preza pelo alívio e assistência dos envolvidos, incitando e instigando a comunidade escolar a trabalhar temáticas que considerem contribuições efetivas para minimizar os iminentes efeitos climáticos.

Palavras-chave: enchentes; gestão escolar; tragédias; enfrentamento.

1 INTRODUÇÃO

Ninguém está preparado, de fato, totalmente apto para o enfrentamento de tragédias. Com o aumento de eventos climáticos extremos, mais precisamente enchentes, tal a qual atingiu o estado do Rio Grande do Sul recentemente. Esse episódio catastrófico nos faz refletir a urgência da discussão acerca dessa temática.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: sabrina.202420690@unilasalle.edu.br.

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: roberto.amos@unilasalle.edu.br.





Em meio a este cenário apocalíptico, o registro de perdas materiais e humanas, bem como todo o sentimento de insegurança predomina sobre este cenário afeta a todos.

Este artigo contempla a figura da atuação do gestor e a gestão escolar. Neste acontecimento específico, houve o fechamento de escolas, interrupção de aulas e perda de material didático, prejudicando o aprendizado dos estudantes. Em meios ao caos, quais as habilidades necessárias e desejáveis da gestão escolar no enfrentamento de tragédias?

No ambiente escolar, ocorre que a dimensão afetiva, geralmente é negligenciada, mas fato é que esta é igualmente tão importante como a cognitiva. Nessa concepção, os gestores escolares precisam estar preparados para gerenciar conflitos e eventualmente tragédias (Pocker, 2017).

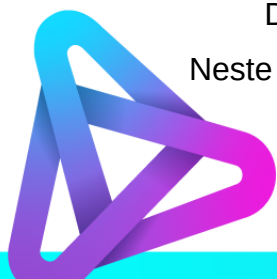
De fato, espera-se que o gestor ao trabalhar com a comunidade escolar, desde os professores e funcionários, bem como os alunos e seus genitores, necessita estar atento para a dimensão humana e consciente do seu papel (Pocker, 2017).

As enchentes que ocorreram no Rio Grande do Sul servem como um alerta para todo o país. É fundamental que governos, sociedade civil e setor privado trabalhem juntos para construir um futuro mais resiliente e sustentável, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável -ODS (UNESCO, 2015).

Durante os meses de maio e junho de 2024, conforme noticiado pelos veículos de notícias nacionais e internacionais, muitas cidades do Rio Grande do Sul foram atingidas por uma enchente sem precedentes. Canoas foi uma das cidades afetadas.

A Universidade La Salle reforçou o compromisso com a comunidade escolar e limítrofe por realizar diversas ações devidamente organizadas por mais de 800 voluntários e também organizações parceiras que juntos puderam proporcionar alívio e assistência às famílias afetadas.

Durante 18 dias a Universidade La Salle ofereceu abrigo à população afetada. Neste período de acolhimento, foram servidas aproximadamente 50 mil refeições.





Com as doações recebidas, a Universidade preparou e distribuiu 1200 refeições completas, além de café da manhã, lanche da tarde e ceia, garantindo nutrição adequada para todos os abrigados.

Nessa conjuntura, foram abrigadas 1.251 pessoas e 162 animais, 4.438 estudantes e 84 colaboradores foram afetados diretamente. (Rede La Salle, 2024). Evidenciando o engajamento e esforços comunitários em prol da solidariedade.

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa de cunho teórico, do tipo bibliográfico e documental (Gil, 2008), cuja problemática investigativa é a identificação do papel da gestão no enfrentamento e acolhimento aos afetados pela enchente no município de Canoas-RS.

A partir do objetivo, a incursão do referencial teórico da temática supracitada, está alicerçada nos pressupostos de autores como: Pioli (2010), Pocker (2017), (Libâneo, 1998), Lück (2009) e o relatório das respostas da universidade La Salle frente às enchentes no município de Canoas-RS (Unilasalle, 2024).

Para a análise dos dados foi adotada a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011, p. 38). Segundo a autora, a referida técnica “utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

O artigo está organizado em cinco partes. A primeira a que se lê, a segunda fundamentação teórica sobre a gestão democrática e o papel do gestor escolar, a terceira parte, na qual explicitamos os procedimentos metodológicos e o relatório da universidade em torno das enchentes no município de Canoas-RS, a quarta parte, com a análise dos resultados e interpretação dos dados e, por fim, na quinta parte, as considerações finais, em que retomamos os principais achados da presente pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme explica Pioli (2010), a própria construção do conceito de administração escolar foi feita a partir de aproximações com teoria clássica da administração taylorista [...] Esse esquema foi concebido sob normas rígidas,





autoridade centralizada, hierarquia, planejamento, organização detalhada e avaliação de resultados. O objetivo assim seria o de garantir a unidade, a economia de tempo, recursos e a produtividade da escola no contexto da massificação do ensino.

A introdução do conceito de gestão em substituição ao administração, longe de ser apenas uma variação semântica, surge carregada de significados condizentes com tal lógica. Na verdade, o conceito de gestão amplifica as funções da escola e do diretor, ao mesmo tempo em que requisita uma nova “atitude mental” desses profissionais no trabalho. Pois ao mesmo tempo em que ressalta atributos relacionados a funções de concepção e de autonomia, eleva o comprometimento e o envolvimento subjetivo desses profissionais com os resultados da escola (Piolli, 2010 p. 3).

A pesquisadora Pocker (2017, p. 16) explica que:

Com o aumento da procura pela qualidade de ensino, destacando a dimensão cognitiva como primordial dentro da escola, negligenciou-se a dimensão afetiva, igualmente importante. A hipótese que se levanta é a de que, os gestores escolares não se sentem preparados para gerenciar conflitos, pois as relações humanas no ambiente escolar ficaram em segundo plano – uma vez que, o acompanhamento desses ambientes é aferido, pela influência de um quadro administrativo mais amplo, por meio de índices que não apresentam conexões diretas com a criação de vínculos entre os componentes da comunidade escolar.

Devido a isso,

Conscientes dos complexos desafios da gestão escolar, os diretores reconhecem a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes as mais diversas nas diferentes dimensões do trabalho da gestão escolar, de modo a se tornarem capazes de exercer de forma efetiva essa função (Lück, 2009, p. 10).

Por isso:

devido às novas demandas sociais e institucionais, é imprescindível que o gestor assuma postura condizente com a responsabilidade ética, conhecimento das características e necessidades da comunidade escolar,





que facilite o diálogo dentro da escola, favoreça o trabalho coletivo e a participação de sua equipe e da comunidade nas tomadas de decisões, promovendo a gestão compartilhada, e que consiga satisfatoriamente gerir conflitos e atue como uma liderança democrática (Pocker, 2017, p.27).

A escola precisa propiciar um ambiente de diálogo e ações entre todos os envolvidos com a educação:

Essa responsabilidade social se revela na medida que seja orientada a favor do aluno, para o seu desenvolvimento, para a sua formação, para a cidadania e aprendizagem significativa promotora das competências e consciência que lhe permitam atuar de forma positiva na sociedade. Nesse sentido, a gestão democrática escolar é exercida tanto como condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiência de cidadania, caracterizada pela consciência de direitos em associação a deveres (Lück, 2008, p. 71).

De modo, que podemos concluir que a escola é um “[...] um lugar de síntese entre a cultura experienciada que ocorre na família, nos grupos de vizinhança, na cidade, nos meios de comunicação e a cultura formal, os conteúdos, o ensino [...]” (Libâneo, 1998, p. 10).

O evento catastrófico em Canoas, objetivou que a Universidade La Salle, por meio da gestão escolar, democrática e participativa, pela ação coletiva e consciente de todos, acolhesse com afetividade os afetados e agisse com assertividade no enfrentamento dos desafios.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo caracteriza-se como estudo do tipo bibliográfica e documental, que tem como temática investigativa a identificação do papel da gestão no enfrentamento e acolhimento aos afetados pela enchente no município de Canoas-RS.

Esse tipo de pesquisa, conforme GIL (2002, p. 45) tem como principal vantagem “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.





De acordo com Marconi; Lakatos (2003, p. 44), a pesquisa bibliográfica é um processo organizado em etapas, não rigorosamente ordenadas, mas necessárias para a obtenção de resultados mais confiáveis e fidedignos.

Já a pesquisa documental tem por base a utilização de fontes de materiais sem tratamento analítico chamados também por Gil (2002) de documentos de primeira mão, sendo que a presente pesquisa, baseou-se relatório das respostas da universidade La Salle frente às enchentes no município de Canoas-RS (Unilasalle, 2024), que será apresentado a seguir.

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que apresenta análise de conteúdo numa perspectiva de pesquisa científica, concreta e operacional do método de investigação.

3.1 Relatórios documental da universidade La Salle frente às enchentes no município de Canoas-RS

Na última semana de abril e início de maio de 2024, a configuração atmosférica sobre a América do Sul apresentava um intenso anticiclone migratório atuando no Oceano Atlântico Sul. Esse sistema de alta pressão contribuiu para direcionar o fluxo de ar quente e úmido para o continente, especialmente sobre as regiões Sudeste, Centro-Oeste e sul do Nordeste. (Rio Grande do Sul, 2024).

No decorrer dos dias, a alta pressão se intensificou e, nessa configuração, os sistemas meteorológicos que avançavam do Sul para o norte da América do Sul permaneceram estacionados sobre o Rio Grande do Sul. (Rio Grande do Sul, 2024).

Além disso, o corredor que transportava umidade da Região Amazônica estava contornando o bloqueio, o que provocou a concentração dessa umidade sobre o Estado e favoreceu ainda mais a formação de instabilidades. (Rio Grande do Sul, 2024).

Durante o período de chuvas e cheias extremas, 9.158 localidades foram atingidas no Estado do Rio Grande do Sul, impactando significativamente





construções e estradas. Também há problemas para o escoamento da produção de 4.548 comunidades em razão de estradas vicinais afetadas. Essa dimensão destaca a urgência de investimentos em reconstrução e reparo da infraestrutura para restaurar o acesso e a conectividade em áreas rurais, essenciais para a recuperação econômica e social das famílias afetadas. (Rio Grande do Sul, 2024).

De acordo com a UNICEF (2024), Crianças e adolescentes são os que mais sofrem com as consequências de emergências e sofrem diretamente com o deslocamento forçado, o fechamento de escolas, a exposição a doenças e diversas formas de violência

Em meio às fortes chuvas e inundações que assolaram o Rio Grande do Sul, diversas instituições públicas e privadas organizam ações junto aos Governos Federal e Estadual, especialmente Assistência Social, Defesa Civil e Direitos Humanos, e com parceiros da sociedade civil, com foco na proteção integral de crianças e adolescentes.

Nessa conjuntura, a Universidade La Salle desempenhou um papel crucial no apoio aos desabrigados pela recente enchente em Canoas/RS. O abrigo da Universidade recebeu doações de diversos itens essenciais como: água, colchões, cobertores, roupas, medicamentos, alimentos não perecíveis, refeições prontas, produtos de higiene, ração para os animais e, o mais valioso de tudo, a doação de tempo e serviço de diversas pessoas. (Universidade La Salle, 2024).

Esses espaços buscaram oferecer aos abrigados um local centrado para as crianças, onde elas possam ter uma rotina de se reunir para brincar, relaxar, se expressar, sentir-se apoiadas e aprender habilidades para lidar com os desafios que enfrentam.

Priorizou-se um espaço físico e emocionalmente seguro cujo objetivo visava proporcionar um local onde meninas adolescentes e mulheres cuidadoras estivessem seguras. Como espaço educacional, a promoção da educação não formal pela oferta de ambientes de aprendizagem apropriados, com atenção específica para as meninas e crianças e adolescentes com deficiência. As atividades são elaboradas para apoiar o desenvolvimento de habilidades que ajudem crianças





e adolescentes a se adaptarem às suas novas rotinas escolares (Universidade La Salle, 2024).

A universidade La Salle (2024) por meio dos abrigos realçou a responsabilidade com as comunidades afetadas no município de Canoas. Pela natureza dos seus espaços seguros, eles tornam-se espaços propícios para garantir uma comunicação transparente com a população afetada pelo desastre, garantindo oportunidade de escuta e posterior aperfeiçoamento das ações de acordo com as visões ouvidas e coletadas. (Universidade La Salle, 2024).

Muitos dos afetados perderam praticamente todos os seus bens materiais, e por isso houve um cuidado com a promoção da saúde mental para apoiar o bem-estar psicossocial de crianças, adolescentes e cuidadores, para recuperação emocional e socialização, com ações de fortalecimento de habilidades cognitivas, criativas, sociais e de vida que resultarão em capacidades de resiliência fortalecidas (Universidade La Salle, 2024).

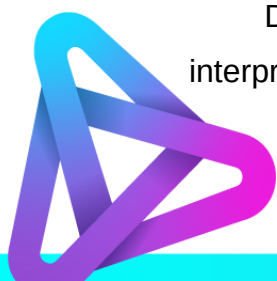
E por fim, o acesso aos direitos e serviços, pois muitos desabrigados perderam documentos, não tinham conhecimento dos seus direitos diante das calamidades, e o abrigo fortaleceu as capacidades de proteção das famílias, das comunidades, com informações para acesso a direitos e serviços.

Ainda garantiu a população de serem informadas sobre seus direitos, o padrão de conduta que pode ser esperado pelos funcionários do espaço seguro (ou do abrigo), os serviços oferecidos e como acessá-los; essa informação deve ser na linguagem e por meio dos canais de comunicação de preferência da população.

Possibilitou às pessoas de expressarem suas opiniões e fazer reclamações sobre a assistência fornecida e que essas informações sejam sistematicamente coletadas e utilizadas para aperfeiçoamentos (Universidade La Salle, 2024).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dedicamo-nos, nessa etapa, ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação dos conteúdos, realizando a triangulação analítica dos dados por meio





de um diálogo com os pressupostos dos autores selecionados para tal aprofundamento.

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), categorizamos os conteúdos em dois eixos temáticos: Gestão escolar democrática no contexto das enchentes e o papel do gestor junto aos abrigos dos atingidos pelas enchentes.

4.1 Eixo temático 1 - Gestão escolar democrática no contexto das enchentes

O Evento catastrófico em Canoas, oportunizou que a universidade La Salle (2024) por meio dos abrigos realçasse a responsabilidade com as comunidades afetadas no município de Canoas, tal ação expressa o modelo de gestão democrática e participativa no ambiente universitário.

De acordo com Lück (2009), a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Tais áreas, expressam no momento quem que a instituição educacional ofertou seus espaços seguros e protegidos, eles tornam-se o lar a tantas famílias garantindo uma comunicação transparente com a população afetada pelo desastre, garantindo oportunidade de escuta e posterior aperfeiçoamento das ações de acordo com as visões ouvidas e coletadas. (Universidade La Salle, 2024).

A gestão democrática da Universidade possibilitou a implementação de espaços de acolhida, que se articulam, a fim de atingir os objetivos educacionais, que é a educação humana e cristã. Segundo Lück (2009), essas dimensões são inter-relacionadas e interdependentes, pois são essenciais no processo de gestão.





A sua aplicação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, em vista do que a sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão. Cada uma delas tem importância como elemento de um processo global de gestão (Lück, 2009, p.28).

Bem como, terem acesso a mecanismos seguros e confidenciais para expressarem suas opiniões e fazerem reclamações sobre a assistência recebida. Participar do planejamento e implementação da resposta humanitária e das decisões que afetam suas vidas, juntamente com instituições de segurança pública, assistência social e outros órgãos públicos. (Universidade La Salle, 2024).

No contexto da gestão democrática, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 438), afirmam que gestão envolve a mobilização de meios e procedimentos utilizados para atingir os objetivos organizacionais, envolvendo aspectos gerenciais e técnico- administrativos, que foram expressos nos caminhos de viabilização de canais de escuta e apoio a questões legais dos afetados pela enchente.

4.2 Eixo temático 2 - O papel do gestor junto aos abrigos dos atingidos pelas enchentes.

A responsabilidade atual do diretor escolar é a de realizar uma gestão que enfrente os diversos problemas presentes nas escolas brasileiras, e para tal é urgente sua capacitação e qualificação. O diretor precisa superar modelos tradicionais de gestão (Pocker, 2017).

Nesse contexto, o papel do gestor foi a proteção do atingidos pelas enchentes em um espaço físico e emocionalmente seguro, onde todas as crianças e adolescentes, com um foco particular para meninas adolescentes, mães e cuidadoras, possam ter acesso a conhecimentos, habilidades, capacitação e facilitação de acesso a direitos e serviços públicos de proteção contra riscos e contra violências. (Universidade La Salle, 2024).

Visto que a discussão acerca dessa temática é relevante, devido a sua atualidade e pertinência, tendo em vista, a lacuna de artigos específicos sobre o





assunto, pretende-se prolongar discussões e estudos acerca dessa temática, em termos acadêmico-científico, devido a inexistência de artigos que esboçam o enfrentamento da gestão escolar em meio a tragédias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, se verifica a responsabilidade social do diretor em relação ao público interno e externo da escola. Diante de transformações, pelas quais as escolas passam, como; as tecnológicas, sociais e educacionais, uma formação específica, que o instrumentalize para a reflexão sobre sua prática.

A gestão escolar democrática é diretamente responsável pelo planejamento. Mas seu trabalho e atuação não se limitam aos muros da escola, por assim dizer. Infelizmente, alguns gestores negligenciam a dimensão afetiva, mas essa é igualmente tão importante como a dimensão cognitiva. De modo que refletimos: quais as habilidades necessárias e desejáveis da gestão escolar no enfrentamento de tragédias visto que os gestores precisam estar preparados para gerenciar conflitos e eventualmente tragédias. Conforme pontua Luck (2009, p.10) “torna-se necessário que esse profissional desenvolva competências que lhe permita assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções.”

Assim, a nosso ver o diretor tem responsabilidades diversificadas, e dentre as quais, é desejável que saiba atuar como um líder, que se preocupe em zelar pela escola como um todo, que seja capacitado para reverter quadros indesejáveis de conflitos, podendo desencadear mudanças relevantes em sua equipe (Pocker, 2017).

Por acreditar que os conhecimentos, as habilidades e atitudes do diretor podem, entre outros assuntos, ser focada na construção das relações interpessoais, esse estudo contribuiu para reflexões que apesar dos desafios e conflitos que a gestão escolar da Universidade La Salle enfrentou, esteve engajada e instrumentalizou, conduziu e contornou exemplarmente a situação.





REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Libâneo, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora MF Livros, 2008.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf Acesso em: 31 jul. 2024.
- PIOLLI, E. **Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010.
- POCKER, Erika Pastorelli. **O diretor de escola e o enfrentamento de conflitos: necessidades formativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Política e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5640>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- RIO GRANDE DO SUL. **Impactos das chuvas e cheias extremas no Rio Grande do Sul em maio de 2024**. Gerencia de Planejamento. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/202406/relatorio-sisperdas-evento-enchentes-em-maio-2024.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- UNICEF. **Enchentes no Rio Grande do Sul**. Brasília-DF, 2024. Disponível em: <https://sc.movimentoods.org.br/2024/05/13/enchentes-no-rio-grande-do-sul-um-chamado-a-acao-coletiva/> Acesso em: 17 nov. 2024.





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



UNIVERSIDADE LA SALLE. **Resposta Solidária La Salle:** Assistência aos Atingidos pela Enchente em Canoas / RS. 2024. Disponível em:

<https://sites.google.com/unilasalle.edu.br/resposta-solidaria-unilasalle/in%C3%ADcio>. Acesso em: 31 jul. 2024





EDUCADOR-PESQUISADOR: UM SUJEITO DE SUA PRÓPRIA PESQUISA BUSCANDO SOLUÇÕES EMERGENCIAIS EM TEMPOS DE CRISE

Jenifer Pereira¹

Alexsandro Borba²

Resumo

Este artigo investiga o papel do educador-pesquisador, profissional que atua na prática pedagógica e na pesquisa acadêmica, ao ser desafiado a repensar suas práticas em resposta a situações emergenciais que afetam diretamente o ambiente educacional sem, contudo, ter muito tempo para elaborá-las, em função do caráter de urgência destas demandas. O estudo destaca a relevância de crises, como a pandemia de COVID-19 e as mudanças climáticas, que explicitam a necessidade urgente de repensar e adaptar as abordagens pedagógicas e em como receber este estudante durante e após situações de calamidade. A pesquisa metodológica aplicada é apresentada como uma ferramenta para enfrentar esses desafios, permitindo a criação de soluções contextualmente relevantes. O artigo também discute as dificuldades que educadores enfrentam, como a falta de investimento em formação continuada e o apoio institucional insuficiente, fatores que podem limitar a capacidade de inovar em momentos de crise. No entanto, os resultados sugerem que, com o suporte adequado, é possível superar essas barreiras. A colaboração entre educadores, facilitada por ambientes digitais, emerge como uma estratégia vital para o desenvolvimento contínuo e a troca de conhecimentos. Conclui-se que, embora não existam fórmulas prontas na educação, a pesquisa aplicada e a troca de experiências podem capacitar os educadores a enfrentar as crises de forma eficaz, promovendo uma educação mais adaptável e transformadora.

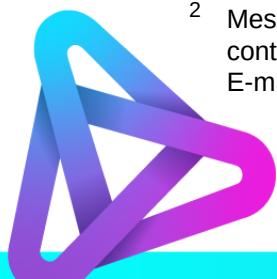
Palavras-chave: educação; pesquisa; crise; estratégias docentes.

1 EDUCADOR E PESQUISADOR?

Este artigo pretende abordar aspectos relacionados aos saberes docentes do professor que se propõe a experienciar a sala de aula e a vida acadêmica, ao se ver

¹ Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, dança-educadora pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e especialista em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: jenifer.202010800@unilasalle.edu.br.

² Mestrando em educação e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos pela Universidade La Salle. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Positivo. E-mail: alexsandro.202310390@unilasalle.edu.br.





diante de uma questão emergencial externa que acaba impactando diretamente no seu fazer pedagógico. O educador-pesquisador, termo que será utilizado neste estudo para se referir a este profissional, constrói sua trajetória pedagógica entrelaçando diferentes saberes, construindo sua própria identidade didática e se vê desafiado pelas ações externas que o obrigam a encontrar desvios em suas rotas pedagógicas de maneira abrupta e é sobre essa construção que gostaríamos de explorar com este texto.

A prática pedagógica se faz no cotidiano da sala de aula. Do ensino na graduação (obrigatório para licenciar uma pessoa a dar aulas) até uma possível pós-graduação temos um caminho individual traçado por cada um e de maneira muito pessoal, pois conta com diversas variáveis que influenciam na composição da formação continuada da vida do educador. A vivência da sala de aula é um tipo de saber pedagógico muito importante, mas entende-se que a vida acadêmica científica também se faz valiosa quando as pesquisas teóricas realizadas neste âmbito viram práticas e surgem como agentes de melhorias pedagógicas diretas na sala de aula.

Para Tardif (2011), os saberes docentes na prática docente são formados por saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes experienciais. Considerando esta pluralidade de campos de conhecimentos, exploraremos a questão do uso da pesquisa para o educador transformar a sua prática pedagógica em momentos de crise.

A partir dos aspectos mencionados, nos próximos tópicos falaremos das possibilidades metodológicas para esse educador-pesquisador, das dificuldades que podem surgir durante a trajetória do profissional e da participação dos alunos neste processo de desenvolvimento, uma vez que “os alunos fazem parte do processo de construção dos saberes dos professores, pois é também na relação com eles que este professor aprende sua profissão.” (Grutzmann, 2019, p.11)





2 OBJETIVO

A pandemia de COVID-19 e as tragédias climáticas estão criando para a educação uma urgência em aprender a se portar diante dessas situações emergenciais. Os educadores estão tendo que lidar com situações às quais não foram previamente preparados: medo, luto, perdas materiais, e precisam lidar com todas essas questões sem uma formação referente ou material que os ajudem.

Se é da intuição que nasce a ação, sendo essa intuição o entrelaçamento de saberes docentes diversos com a experiência do educador em sala de aula, acreditamos que é importante sistematizar essas experiências com o intuito de entender que esses momentos de crise podem se revelar importantes registros para futuros educadores que passem por situações semelhantes.

O objetivo deste trabalho é discutir ações que podem ser levadas em conta diante de situações que desorganizam o andamento regular das instituições de ensino e das práticas pedagógicas previamente planejadas que requerem adaptação em tempos de crise. Para isso, levaremos em consideração os seguintes questionamentos:

- a) Como agir, enquanto educador, durante momentos de calamidade?
- b) Como lidar com o educando que passa por situações adversas?
- c) De que maneira podemos atuar em sala de aula para ajudar a enfrentar situações de perdas dos nossos estudantes?

Entendemos ser de extrema importância passarmos a falar, inclusive de maneira acadêmica, sobre aprender a lidar com os tempos de crise. O educador, que está lidando cada vez com mais frequência com situações adversas e tendo que improvisar suas ações, deve sistematizar e compartilhar suas práticas bem-sucedidas, para que essas estratégias deixem de ser tão espontâneas e se tornem mais orientadas.





3 METODOLOGIA

Para guiar nosso percurso metodológico, delimitamos a seguinte questão como problema de pesquisa: “como o educador pode se preparar em tempos de crise?”. Assim, este estudo se fará através de uma pesquisa bibliográfica “desenvolvida com base em material já elaborado” (Gil, 2002, p.44), ao utilizar material que discute as questões levantadas na pandemia Covid-19³.

Será uma pesquisa de caráter exploratório, que segundo Gil (2002, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, uma vez que todo um universo de educação em tempos de crise aflorou nos últimos anos, em um nível mais amplo ao tratarmos de pandemia e de modo mais local com as enchentes de 2024⁴, no Rio Grande do Sul.

Assim, a partir de reflexões dos autores que passaram pela experiência das duas crises citadas em sala de aula e cientes da proximidade temporal dos eventos, interessamo-nos pela análise dos fenômenos de reação, abordando-os enquanto objeto de pesquisa. Não desejando que os tempos de crise sejam regidos apenas pela intuição dos educadores, exploramos este estudo com a finalidade de explorar tais possibilidades com rigor científico. “O senso comum não deixa de produzir saberes que, como os demais, servem para a compreensão de nosso mundo e de nossa sociedade” (Laville; Dionne, 1999, p.19)

³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Aliada à estratégia de vacinação, as medidas não farmacológicas constituem outras formas de prevenção e controle da covid-19, como: distanciamento físico, etiqueta respiratória, higienização das mãos, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes, isolamento de casos suspeitos e confirmados. Mais informações oficiais: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>.

⁴ No dia 04 de maio de 2024 o Rio Grande do Sul enfrentou uma das maiores enchentes já registradas, em que chuvas intensas devastaram cidades, deixando mais de 140 mortes registradas. As cidades atingidas precisaram suspender as aulas e diversas escolas ficaram inundadas e muitas das que não foram atingidas viraram abrigos provisórios.





4 NÃO EXISTE FÓRMULA

A prática de investigação que dá ênfase nos problemas específicos dos educadores em sala de aula, se faz efetiva, uma vez que trata como objeto de estudo os sujeitos diretamente envolvidos. Um problema identificado em uma escola periférica, pública e localizada no estado do Rio de Janeiro será absolutamente diferente do aparente *mesmo* problema identificado em uma escola central, privada e localizada no interior do Rio Grande do Sul. Muda a realidade, muda a cultura inserida, mudam os docentes, mudam os alunos. Todas as variáveis citadas conduzem ao cerne deste debate: não existem fórmulas prontas na educação: cada educador precisa ser pesquisador de sua própria prática.

Os saberes docentes têm a característica pessoal, pois dependem diretamente da história de vida de cada sujeito, sua formação Inicial e continuada, sua identidade e personalidade, a forma como se relaciona com os demais atores no âmbito educacional e com a trajetória profissional que vão construindo durante os anos de atuação docente. (Grutzmann, 2019, p. 11)

Compreendendo que não existe fórmula mágica na educação, que se possa aplicar e resolver possíveis problemas encontrados, o professor deve usar essa premissa a fim de otimizar suas questões. Se não existe uma estratégia formatada, que possamos utilizar das pesquisas científicas para criar essas soluções. Metodologicamente, existem caminhos para essas criações de aplicações, e é isso que pretendemos trazer nos tópicos a seguir.

4.1 Sobre possibilidades metodológicas

A pesquisa prática aplicada na educação vem fomentando diversas possibilidades metodológicas no campo científico. Para Pereira (2023, p. 2): “graças a institucionalidade da pós-graduação stricto sensu, modalidade profissional” possibilitando a qualificação e o avanço desta área.



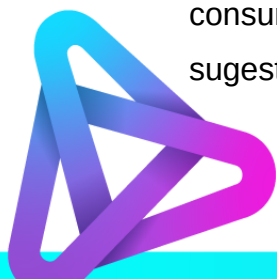


Investigação prática é interventiva. Em resumo: se avalia o problema, busca-se apoio bibliográfico, cria-se uma solução em potencial e aplica-se no ambiente de ensino. André e Princepe (2017, p. 105-106) ressaltam que esse tipo de pesquisa tem um papel importante na formação dos educadores pois “A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos.”

As pesquisas-ação e participantes já ocupam seus espaços metodológicos no campo da educação há algum tempo, mas nos últimos anos podemos contar também com a ascensão da pesquisa de desenvolvimento que visa, além de responder a uma questão educacional, também compartilhar os resultados e permitir a interação da aplicação em diferentes contextos. Essa replicação do método potencializa o produto proposto e ainda possibilita que outros educadores testem ele na prática.

Assim, muitas vezes o educador-pesquisador testa soluções em situações emergenciais que advém de uma sensibilidade intuitiva, pelo caráter imediato que se faz a necessidade, quando poderia tratar da natureza dessas interações com o olhar analítico de quem compreende que sua prática pode ajudar outras no futuro. A educação sempre terá que lidar com situações críticas, é esperado que saiba aprender com cada experiência a utilizá-la para amenizar possíveis experiências futuras.

Apesar de não existirem fórmulas prontas, o compartilhamento de soluções pode ajudar a adaptar as propostas para outra realidade. Conforme André e Princepe (2017, p.105-106): qualifica o saber do educador “a criação de coletivos colaborativos, que permitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos.” Neste sentido, a busca por novos conhecimentos tecnológicos pode entrar aqui como a solidificação das tecnologias digitais alinhadas a um propósito de compartilhamento de soluções, novas metodologias e aplicações práticas na educação: pelas vias digitais eu dissemino práticas e resultados e consumo práticas e resultados obtidos pelos meus pares. Eu me transformo com as sugestões dos outros e os transformo com minhas pesquisas. Educação





colaborativa através da troca de experiências pois, de cada aplicação, surgem novos conhecimentos.

Com teoria e prática alinhadas, podemos recorrer ao digital para divulgar. Em ambientes digitais de compartilhamento, podemos consumir e confirmar resultados teóricos. São relações que se alimentam mutuamente através da pesquisa e da aplicação da mesma a fim de uma mesma razão: a transformação da educação.

4.2 Dificuldades que o educador pode encontrar

Para que a trajetória em pesquisa acadêmica se solidifique, os educadores precisam de orientação e incentivo para transformar suas experiências em pesquisa. Neste sentido, os sindicatos e as mantenedoras das redes de ensino devem promover programas que incentivem o ingresso dos educadores em cursos que promovam os estudos acadêmicos continuados: “a escola não é somente um prédio. Ensinar tornou-se mais um desafio diante de tantas incertezas sobre como viver o dia a dia.” (Cani et.al., 2020, p. 24). Ou seja, entender que gestões de ensino precisam, não apenas questionar o educador sobre o que ele está fazendo para garantir as mudanças necessárias, mas colaborar para que isso aconteça.

Quando a escola tem uma mentalidade mais conteudista, tradicional, focada em apenas completar o livro didático, dificilmente estará aberta para novas estratégias práticas. Infelizmente muitas instituições vendem discursos teóricos que não necessariamente se alinham com suas práticas, como questões relacionadas à inovação e autonomia metodológica para seus colaboradores, bem como a flexibilização dos planos de aula.

A escola também precisa investir neste educador-pesquisador. Esta exploração por novos caminhos demanda tempo, e tempo é dinheiro. Professores de instituições privadas têm, em sua grande maioria, tempo cheio do seu contrato dentro de sala de aula. Em que momento se possibilita essa pesquisa? Períodos de planejamento, previstos nos contratos de concurso público, são escassos ou





inexistentes na rede privada, impedindo assim que o educador busque essas possibilidades no seu tempo de trabalho, de maneira remunerada.

As formações continuadas ofertadas aos educadores podem ser de grande valia neste processo. Palestras com profissionais de fora da escola são muito comuns em período de início de ano letivo, a fim de levar conhecimento e atualização para os educadores, porém, acreditamos que as ações desenvolvidas pelos colaboradores também tem sua importância, uma vez que se faz dentro da comunidade educativa em questão. A valorização dos profissionais da própria escola com uma troca de experiências fortalece o desenvolvimento em equipe da instituição que passou junto pelos momentos de crise e agora tenta compreender coletivamente esse período pós-crise, aprendendo de forma compartilhada para o futuro.

4.3 Soluções urgentes e medidas intuitivas

Os eventos críticos que estamos vivendo em sociedade e que parecem estar cada vez mais frequentes, eclodem na escola, exigindo que o educador lide com o desconhecido de maneira urgente. A pandemia, por exemplo, exigiu uma reorganização escolar nunca antes vista, onde se migrou do presencial para o online e se fez necessário atender este estudante, ainda que por chamada de vídeo. Aquele ser humano que estava com medo da doença, reaprendendo a viver com distanciamento social, muitas vezes passando por restrições econômicas também resultantes da situação, ainda precisava de resultados escolares.

Descobrimos como lidar com as aulas síncronas em videochamada por meio da prática. Cada professor com suas especificidades de componente curricular, instituição educativa, comunidade escolar desenvolveu suas estratégias de alcance. Sobre isso, muito se falou sobre questões relacionadas às tecnologias digitais e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para o ensino nos anos pandêmicos de 2020 e 2021, como podemos ler em Vieira e Da Silva (2020) “um





novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação online.”

Mas para além disso, precisamos falar sobre as questões psicológicas dos estudantes. Os professores da pandemia também desenvolveram estratégias para as questões socioemocionais dos estudantes, no intuito de motivar o comparecimento síncrono, o compartilhamento de anseios do momento, interessá-los diante dos conteúdos a serem trabalhados no modelo online, entre outros. Essas estratégias aplicadas a partir de tentativa e erro devem ser encaradas como material de pesquisa, sistematizadas e publicadas a fim de que possamos também olhar para o aspecto emocional dessas situações.

Durante as tragédias climáticas do RS em 2024, o educador se viu afastado novamente das aulas, mas agora com fatores diferentes. Muitas escolas das cidades atingidas também ficaram debaixo d'água, obrigando alguns educadores a se realocarem de espaço, de função (trabalhando em abrigos provisórios) e no retorno, a receberem estudantes que perderam familiares, perderam muitos bens materiais, que tiveram de se mudar tanto de casa quanto de escola e até a lidar com tudo isso sendo também um dos atingidos pelas enchentes.

As estratégias utilizadas neste caso são essencialmente diferentes das utilizadas em isolamento social. Muitos alunos voltaram para a escola quando houve a reabertura sem materiais escolares, peças de uniforme e até sem a sua residência própria. Mais uma vez os educadores encararam a demanda de lidar com a situação sem prévio preparo.

Em função disso, o planejamento anual de conteúdos, competências e habilidades e até atividades que seriam desenvolvidas para dar conta da demanda de cada componente curricular sofreu com alterações emergenciais. Foram realizadas flexibilizações de entrega de atividades (por conta dos materiais perdidos pelos atingidos nas enchentes), apoio psicológico, interrupção no fluxo de aprendizagem (pelos dias em que as aulas foram canceladas), rodas de conversas para ouvir os desabafos dos alunos e adiamento de provas e atividades avaliativas. A escola inteira teve de se reorganizar, e por isso precisamos aprender com as





experiências para que, cada vez mais, se consiga lidar com essas situações da maneira mais estável possível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação precisa começar a se enxergar como uma comunidade que se retroalimenta para sobreviver. Defendemos que o compartilhamento dessas ações através de produtos acadêmicos e a colaboração entre educadores que viveram as situações podem ser de grande valia para possíveis situações paralelas no futuro.

Além disso, ressaltamos a importância das gestões das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, atuarem para aliviar o fardo do trabalho intensivo e das respostas intuitivas que são exigidas dos educadores em momentos de crise. As formações continuadas podem ser um momento interessante de compartilhamento e sistematização de resultados de colaboradores de uma mesma comunidade educativa.

Em tempos de crise, o educador sofre pressão ainda maior que o normal para administrar suas questões em sala de aula com as novas variáveis que estão aparecendo cada vez mais frequentes, ao mesmo tempo que pode encontrar desconfiança de uma gestão engessada frente a novos métodos de ensino e de aprendizagem. Cabe às instituições representadas pelas gestões proporcionar meios de compartilhamento e oportunidades de socialização e avaliação coletiva de ações partidas da intuição desses profissionais, para que não sejamos sempre pegos de surpresa e possamos nos adaptar e transformar a vida dos estudantes de maneira positiva, sendo suporte em momentos difíceis com o maior embasamento e clareza possível.





REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. o lugar da pesquisa no mestrado profissional em Educação. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil n.63, p.103-117, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024

CANI, Josiane; SANDRINI, Elizabete; SOARES, Gilvan; SCALZER, Kamila. Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” Pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 23–39, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i1.713. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 7 nov. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de tardif e borges: teaching knowledge: a study from Tardif and Borges. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/46972>. Acesso em: 2 jul. 2024.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. - Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

PEREIRA, Antonio. Pesquisa Prática e Pesquisa Aplicada em Educação: Reflexões epistemo-metodológicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 001-021, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIEIRA, Márcia de Freitas; DA SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista brasileira de informática na educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v28p1013> Acesso em: 31 out. 2024





META-REVISÃO SOBRE AS TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ONLINE NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI

Américo Domingos Matindingue¹

Jacint Duduka²

Resumo

Este estudo utilizou uma abordagem de meta-revisão sistemática das revisões de literatura, com o objetivo de sintetizar e avaliar criticamente o conhecimento atual sobre as tecnologias de aprendizagem online no desenvolvimento de competências do século XXI. A metodologia segue as diretrizes PRISMA, utilizando 21 indicadores-padrão de qualidade da educação a distância, incluindo inovação e criatividade, flexibilidade de acesso ao conteúdo, adequação a modelos pedagógicos, inclusão, acessibilidade, desenvolvimento de habilidades socio-emocionais, avaliação, entre outros. A estratégia de busca foi realizada na base de dados *Google Scholar*, abrangendo meta-análises publicadas após o ano de 2003. Foram selecionadas oito tecnologias educativas para análise detalhada: (i) vídeo-aulas gravadas; (ii) sistemas de gestão de aprendizagem (LMS); (iii) apresentações multimídia; (iv) redes sociais; (v) inteligência artificial (IA); (vi) audioconferências; (vii) chats online; (viii) fóruns de discussão online. Analisou-se 116 estudos publicados após 2003. Os resultados indicam que cada tecnologia é uma forma de linguagem com pontos fortes específicos, com a IA e as redes sociais a destacarem-se na personalização da aprendizagem e no engajamento contínuo de estudantes, enquanto as vídeo-aulas estão vinculadas à flexibilidade de acesso aos conteúdos. Conclui-se que as tecnologias de aprendizagem online, enquanto potenciais formativos da linguagem, são influenciados tanto por suas características intrínsecas, quanto pela forma como são reconfiguradas nos processos pedagógicos. Entre os desafios encontrados, destacam-se a diversidade metodológica dos estudos analisados e a complexidade na implementação consistente dos 21 indicadores de qualidade. A pesquisa sugere áreas futuras para explorar a interação entre a linguagem das tecnologias, os contextos culturais variados e as metamorfoses de aprendizagem online contemporâneas.

Palavras-chave: competências do século XXI; tecnologias educativas; indicadores-padrão de qualidade; aprendizagem online.

¹ Universidade Católica de Moçambique (UCM), Moçambique, Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6394-7324>. E-mail: amatindingue@ucm.ac.mz.

² RWS Group, Reino Unido, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4480-2403>. E-mail: djacint@yahoo.com.





1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas que integrem o estudo e a criação com a linguagem digital torna-se uma competência essencial no contexto educacional atual.

A relevância da pesquisa é acentuada pelo crescente corpo de literatura que sugere que a educação online não depende apenas de dispositivos tecnológicos, mas de como essas formas de linguagem são repensadas e integradas nos processos pedagógicos (Means *et al.*, 2013). Com o rápido avanço tecnológico, particularmente no campo da inteligência artificial, é crucial avaliar continuamente como essas inovações podem ser aproveitadas para melhorar os processos educacionais na modalidade online.

O objetivo principal do estudo é o de fornecer uma análise abrangente e sistemática dessas tecnologias de aprendizagem online no desenvolvimento das competências do século XXI. Para alcançar este objetivo, realizamos uma revisão sistemática de 116 estudos publicados após 2003, seguindo rigorosamente as diretrizes PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Esta metodologia nos ajuda a sintetizar e avaliar criticamente um vasto corpo de produções científicas.

A nossa análise baseia-se em 21 indicadores-padrão da qualidade de aprendizagem na educação à distância, cuidadosamente selecionados para abranger os aspectos cruciais, como a inovação e criatividade, a flexibilidade de acesso ao conteúdo, a adaptação e flexibilidade do modelo pedagógico, a inclusão e acessibilidade, o *feedback* e avaliação contínua, o engajamento dos estudantes, o desenvolvimento de competências do século XXI e a personalização da aprendizagem.

A questão central que norteia este estudo é compreender “quais são as tecnologias de aprendizagem online que concorrem para o desenvolvimento de competências do século XXI, considerando os diversos indicadores-padrão de qualidade da aprendizagem na educação a distância”. Em linha com esta perspectiva,





o nosso estudo visa não apenas contribuir para o quadro teórico do conhecimento da educação online, mas também fornecer desenhos práticos e metodológicos de referência para educadores e instituições.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ambientes online

A compreensão de como as pessoas aprendem em ambientes online é fundamental para avaliar as tecnologias de aprendizagem digital, ou seja, validar os efeitos dessas linguagens sobre os resultados de aprendizagem de alunos. Assim, o estabelecimento de um quadro teórico robusto é uma necessidade prática para orientar o *design*, a implementação e a avaliação eficazes das tecnologias de aprendizagem online.

2.2 Teorias de aprendizagem online

As teorias tradicionais de aprendizagem, desenvolvidas principalmente no contexto da educação presencial, nem sempre se traduzem diretamente em ambientes digitais ou virtuais.

A nossa abordagem conceptual baseia-se na contribuição de várias teorias fundamentais no campo da educação online e da aprendizagem mediada por tecnologia. Nesta perspetiva, a discussão está alinhada com a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977) que enfatiza a importância da interação e observação no processo de aprendizagem. Essa teoria é particularmente relevante ao analisarmos as tecnologias educativas, como as redes sociais e os fóruns de discussão online.

Na mesma aceção é ponderada a teoria da carga cognitiva de Sweller (1988), que é crucial para entender como diferentes tecnologias de aprendizagem online podem otimizar ou sobrecarregar os processos cognitivos de alunos. Essa teoria ajuda-nos a interpretar a importância das vídeo-aulas e apresentações multimídia.



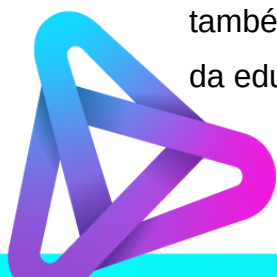


A Teoria do conectivismo de Siemens (2004) conforma a nossa análise, especialmente, ao considerar como é que as tecnologias de aprendizagem online facilitam a criação e a navegação em redes de conhecimento. Esta perspectiva é particularmente relevante para a avaliação dos sistemas de gestão de aprendizagem (LMS) e redes sociais.

As teorias da presença social (Short *et al.*, 1976) e da comunidade de investigação (Garrison *et al.*, 1999) são insumos fundamentais para compreender como as diferentes tecnologias online podem criar um senso de conexão e presença em ambientes de aprendizagem virtuais.

Por um lado, o nosso estudo desafia e expande alguns aspetos destes modelos teóricos. Por exemplo, a análise da Inteligência Artificial na educação levanta questões sobre como as teorias tradicionais de aprendizagem podem ser adaptadas ou reinterpretadas ao contexto dos sistemas de tutoria inteligente e aprendizagem adaptativa. Em linha com essa aceção, a nossa abordagem multidimensional, que considera os 21 indicadores-padrão distintos, propõe uma expansão do modelo de avaliação da qualidade do *e-Learning* (Ehlers, 2018), incorporando aspetos relevantes, como o desenvolvimento de habilidades do século XXI e a inteligência cultural, que não eram centrais nos modelos teóricos anteriores relacionados com a qualidade da educação online. Por outro lado, as competências do século XXI impelem-nos a vincular algumas pedagogias pertinentes que devem ser consideradas na conceção do modelo teórico da aprendizagem online, como as pedagogias das experiências positivas, humanista, diferenciada, activa, behaviorista, interactiva e da obra-prima (Matindingue, 2019).

Em síntese, o nosso estudo alinha-se com o Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM) de Davis (1989), e expande-o ao considerar não apenas a aceitação, mas também as iniciativas de diferentes tecnologias educacionais em uma variedade de contextos e para diversos processos de aprendizagem. Assim, podemos aferir que o estudo não apenas se baseia em modelos estabelecidos, mas também, contribui para o avanço e a expansão destes quadros teóricos no contexto da educação online contemporânea, alicerçada na inteligência artificial.





3 METODOLOGIA

O presente estudo utilizou uma abordagem de revisão sistemática das revisões de literatura, também conhecida como "*umbrella review*" ou "*overview of reviews*", seguindo rigorosamente as diretrizes PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Moher *et al.*, 2009). A estratégia de busca foi realizada na base de dados *Google Scholar*, abrangendo revisões sistemáticas e meta-análises publicadas após o ano de 2003.

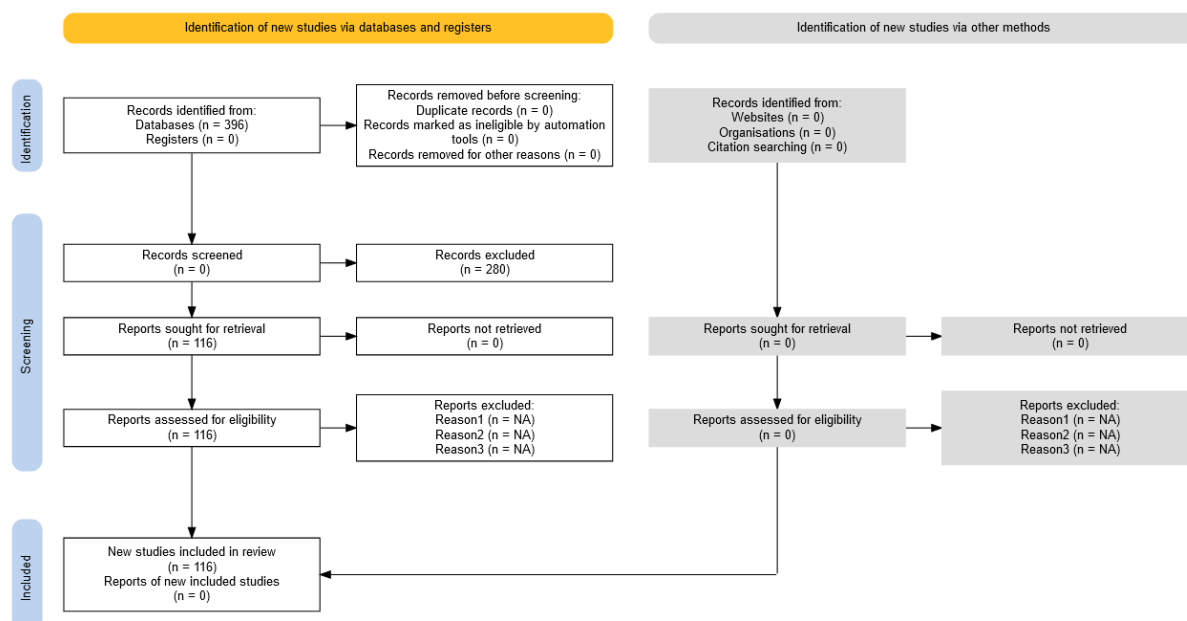
Como critérios de elegibilidade, foram inclusos estudos de revisões sistemáticas ou meta-análises que focalizavam, especificamente, o efeito das tecnologias nos resultados de aprendizagem em contextos educacionais disponíveis em texto completo.

O processo de seleção ocorreu em duas etapas: (a) triagem inicial de títulos e resumos, e (b) leitura integral dos textos pré-selecionados. Assim, dos 396 registos inicialmente identificados, 116 revisões sistemáticas foram consideradas elegíveis e incluídas na síntese qualitativa final, conforme ilustra a Figura 1.





Figura 1 - Diagrama da revisão sistemática das revisões



Fonte: Autores, 2024.

Para cada tecnologia educativa incluída na revisão extraímos dados relacionados a 21 indicadores-padrão da qualidade de aprendizagem da EaD, nomeadamente, (i) inovação e criatividade; (ii) flexibilidade de acesso aos conteúdos; (iii) adequação e flexibilidade de modelos pedagógicos; (iv) inclusão e acessibilidade; (v) *feedback* e avaliação contínua; (vi) participação e engajamento da comunidade; (vii) desenvolvimento de habilidades socio-emocionais; (viii) engajamento dos estudantes; (ix) aprendizagem híbrida; (x) autenticidade e integridade acadêmica; (xi) colaboração e interação social; (xii) desenvolvimento de habilidades do século XXI; (xiii) adaptabilidade do conteúdo ao ritmo do aluno; (xiv) personalização da aprendizagem; (xv) taxa de conclusão do curso; (xvi) satisfação do aluno; (xvii) diversidade de modalidades de aprendizagem; (xviii) eficiência na criação de conteúdo; (xix) desenvolvimento de competências socio-emocionais; (xx) educação para a sustentabilidade; (xxi) inteligência cultural e educação global.





A eficácia das tecnologias de aprendizagem, em termos de resultados, foi avaliada usando uma escala *Likert* de 5 pontos, onde 1 indica "discordo totalmente" e 5 indica "concordo totalmente". Nos casos em que as revisões não forneceram informações suficientes para avaliar um indicador específico, utilizamos a designação "NA" (Não Aplicável).

Os dados foram sintetizados de forma quantitativa e qualitativa. Para cada classificação, fornecemos um breve raciocínio, explicando a pontuação atribuída, baseada nas conclusões das revisões sistemáticas incluídas. Este raciocínio inclui considerações sobre a confiabilidade dos achados e o rigor científico, tais como: (a) o desenho e metodologia de pesquisa; (b) o tamanho da amostra e representatividade; (c) a validade e fiabilidade das medidas; (d) o conflito de interesses e financiamento; (e) a consistência com investigações anteriores; (f) as implicações teóricas e práticas; e, (g) as considerações éticas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das revisões sistemáticas revelou padrões interessantes das diferentes tecnologias de aprendizagem online para o desenvolvimento das competências do século XXI. Para melhor ilustração, apresentamos, no quadro 1, os principais balizadores de avaliação, organizados por tecnologia educativa vs. indicador-padrão de qualidade. A Inteligência Artificial (IA) emerge como a tecnologia mais promissora, com pontuações consistentemente altas em vários indicadores: personalização da aprendizagem (5/5); adaptabilidade do conteúdo ao ritmo do aluno (5/5); *feedback* e avaliação contínua (5/5); inovação e criatividade (5/5); adaptação e flexibilidade do modelo pedagógico (5/5). As redes sociais mostram-se eficazes em promover a aprendizagem online e na participação e engajamento da comunidade (5/5); engajamento dos alunos (5/5); colaboração e interação social (5/5). As vídeo-aulas gravadas destacam-se para o engajamento dos alunos (5/5) e flexibilidade de acesso ao conteúdo (4/5). O *Learning Management Systems* (LMS) mostra-se particularmente eficaz em algumas





tecnologias, como flexibilidade de acesso ao conteúdo (4/5); *feedback* e avaliação contínua (4/5) e engajamento dos alunos (4/5). No entanto, notamos algumas áreas onde as incidências eram limitadas ou ausentes, como a autenticidade e integridade acadêmica, educação para a sustentabilidade e inteligência cultural e educação global.





SAPIENS La Salle

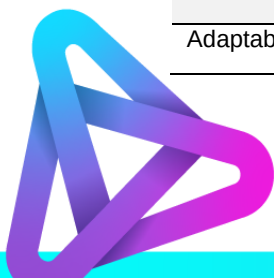
Semana Acadêmica de **Pesquisa, Inovação e Extensão**

De 7 a 10 de outubro de 2024



Quadro 1 - Tecnologias de aprendizagem online vs. indicadores-padrão da qualidade da EaD

Indicadores-padrão de qualidade da EaD	Eficácia das tecnologias de aprendizagem online (escala Likert, de 1 a 5 pontos)							
	Inteligência Artificial (IA)	Redes Sociais	Vídeo-aulas	LMS	Chats	Fóruns	Áudio	Slides
Inovação e Criatividade	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆
Flexibilidade de Acesso ao Conteúdo	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★★
Adaptação e Flexibilidade do Modelo Pedagógico	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
Inclusão e Acessibilidade	★★★★★	★★★★☆	☆☆☆☆☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆
Feedback e Avaliação Contínua	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	☆☆☆☆☆
Participação e Engajamento da Comunidade	★★★★☆	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	★★★★☆
Desenvolvimento de Competências Socio- emocionais	★★★★☆	★★★★☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
Engajamento dos Alunos	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★★
Aprendizagem Híbrida	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	☆☆☆☆☆
Autenticidade e Integridade Acadêmica	★★★★☆	★★★★☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
Colaboração e Interação Social	★★★★☆	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆
Desenvolvimento de Habilidades do Século XXI	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆
Adaptabilidade do Conteúdo ao Ritmo do Aluno	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★★





SAPIENS La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



Personalização da Aprendizagem	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆
Taxa de Conclusão do Curso	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆
Satisfação do Aluno	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★★
Diversidade de Modalidades de Aprendizagem	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★★	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★★
Eficiência na Criação de Conteúdo	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆
Desenvolvimento de Habilidades Socio-emocionais	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆
Educação para a Sustentabilidade	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆
Inteligência Cultural e Educação Global	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆	★★★★☆

Fonte: Autores, 2024





Os resultados fornecem olhares valiosos e discussões sobre a validade de diferentes tecnologias de aprendizagem online no desenvolvimento de competências do século XXI.

- *Eficácia da inteligência artificial (IA)*: a IA destaca-se como a tecnologia mais promissora, demonstrando alta incidência (5/5) em ampla gama de indicadores de qualidade da aprendizagem online. As suas capacidades pedagógicas inovadoras permitem personalizar a aprendizagem, adaptar-se às necessidades únicas dos estudantes e fornecer *feedback* personalizado e contínuo para melhorar significativamente a resolução criativa de problemas complexos (Ayeni *et al.*, 2024; Alfredo *et al.*, 2024; Dogan *et al.*, 2023; Alharbi, 2023). Os *Chatbots* de IA e sistemas de diálogo mostram o potencial para estimular as interações criativas e permitem o diálogo e suporte personalizados (Lo & Hew, 2023; Nurwahid & Ashar, 2024). Os sistemas de IA adaptam de forma flexível os recursos de aprendizagem às necessidades, deficiências e estilos únicos dos estudantes, permitindo modelos de ensino flexíveis e otimizando a acessibilidade do conteúdo relevante, as tecnologias de apoio e a interação de professores com estratégias inovadoras (Le *et al.*, 2013; Wang *et al.*, 2022; Alfredo *et al.*, 2024; Ayeni *et al.*, 2024; Makokha, 2021; Park & Doo, 2024; Vinay, 2023; Park & Doo, 2024; Tanjga, 2023; Yim & Su, 2024; Dan *et al.*, 2023; Nurwahid & Ashar, 2024). Os recursos de IA como aprendizagem adaptativa, gamificação e *chatbots* aumentam, significativamente, o envolvimento, a motivação e a persistência, especialmente para estudantes com dificuldades de aprendizagem. A IA permite experiências de aprendizagem multimodais e multissensoriais adaptadas às diversas necessidades e preferências dos estudantes, apoiam a aprendizagem visual, auditiva e cinestésica (Ayeni *et al.*, 2024; Le *et al.*, 2013; Nurwahid & Ashar, 2024). No entanto, é importante notar que a implementação da IA na educação ainda enfrenta desafios, como a falta de análises empíricas sobre o impacto da IA na aprendizagem, incluindo as





questões éticas e de privacidade (Zawacki-Richter *et al.*, 2019). Esta discrepância pode ser explicada pela rápida circulação e evolução da IA, uma vez que a nossa análise capturou os desenvolvimentos mais recentes.

- *Redes sociais*: as redes sociais e os *chats* online (5/5) demonstraram alta capacidade e apoio para promover o engajamento e interação social. Isso corrobora a teoria do construtivismo social na educação online que enfatiza a importância da interação social na construção do conhecimento (Palincsar, 1998). Vários estudos indicam que a *midia* social (4/5) pode aumentar a criatividade humana ao permitir que os estudantes compartilhem opiniões, trabalhem juntos e criem conteúdo (Oktavia *et al.*, 2017; Safapour *et al.*, 2019; Green *et al.*, 2013; Perez *et al.*, 2023); ela (5/5) torna o material do curso mais acessível a qualquer hora e em qualquer dispositivo (Jaya *et al.*, 2022; Mutalib *et al.*, 2015; Safapour *et al.*, 2019; Green *et al.*, 2013; Perez *et al.*, 2023). Os estudantes podem gerir o seu ritmo de aprendizagem e acessar os recursos de forma flexível; ela aumenta o engajamento do estudante e da comunidade na aprendizagem por meio de comunicação, colaboração e interação aprimoradas (Chugh e Ruhi, 2018; Jaya *et al.*, 2022; Tarantino *et al.*, 2013; Mutalib *et al.*, 2015; Safapour *et al.*, 2019; Green *et al.*, 2013; Perez *et al.*, 2023); Vários autores discutem o potencial da *midia* social na concepção de novos modelos de ensino, como salas de aula invertidas, gamificação, aprendizagem autodirigida e aprendizagem colaborativa (Safapour *et al.*, 2019; Green *et al.*, 2013; Perez *et al.*, 2023); pode facilitar o *feedback* rápido de professores e colegas (Tarantino *et al.*, 2013; Safapour *et al.*, 2019; Green *et al.*, 2013); (4/5) ajuda a desenvolver habilidades do século XXI, como comunicação, criatividade, colaboração e proficiência tecnológica (Safapour *et al.*, 2019; Mutalib *et al.*, 2015; Green *et al.*, 2013; Perez *et al.*, 2023). A flexibilidade e a acessibilidade oferecidas pela *midia* social permitem que os estudantes adaptem a sua aprendizagem às suas necessidades e cronogramas individuais. A *midia* social (4/5) suporta o





compartilhamento de vários formatos de conteúdo, incluindo texto, imagens, vídeos e *links* (Mutalib *et al.*, 2015; Green *et al.*, 2013; Perez *et al.*, 2023). Ela permite comunicação síncrona e assíncrona (Safapour *et al.*, 2019). Na nossa análise, as evidências mais fortes em vários estudos rigorosos demonstram que a *midia* social usada na aprendizagem aumenta o engajamento, a interação, a colaboração e a flexibilidade de acesso aos conteúdos pelos sujeitos.

- *Vídeo-aulas versus flexibilidade*: os dados mostram alta eficácia das vídeo-aulas em engajamento (5/5) e flexibilidade de acesso ao conteúdo (4/5). Isso reflete a crescente demanda por aprendizagem flexível e sob demanda no ensino superior (Bates *et al.*, 2020). A esse respeito, Guo *et al.* (2014) argumentam que a eficácia das vídeo-aulas diminui significativamente após 6 minutos. Esta aparente contradição sugere que a eficácia pode depender fortemente do *design* e da duração dos vídeos (teoria de Sweller, 1988), afetando a carga cognitiva. A natureza dinâmica e visual do conteúdo de vídeo pode capturar a atenção dos estudantes de forma mais eficaz do que materiais tradicionais baseados em texto, levando a um maior interesse no assunto (Wang, 2022;). Os vídeos que incorporam elementos visuais e auditivos podem melhorar a compreensão e a retenção de informações. Isso é apoiado pela teoria cognitiva da aprendizagem multimídia (Lam & Yunus, 2023). Os vídeos produzidos por estudantes desenvolvem uma variedade de habilidades, incluindo as de produção de vídeo, criatividade, colaboração e pensamento crítico (Lam & Yunus, 2023). Os vídeos permitem a aprendizagem em ritmo próprio, onde os estudantes podem controlar o ritmo da sua aprendizagem pausando, retrocedendo e assistindo novamente ao conteúdo conforme necessário. Isso pode ser particularmente benéfico para assuntos complexos, permitindo que os estudantes aprendam em seu próprio ritmo e revisitem conceitos difíceis (Wang, 2022). O vídeo atende a diversos estilos de aprendizagem, particularmente para estudantes visuais e auditivos; ele pode ser projetado





para incluir elementos que apoiem alunos cinestésicos, como simulações ou demonstrações interativas. A aprendizagem baseada em vídeo pode ser acessada a qualquer hora e em qualquer lugar, proporcionando flexibilidade para estudantes que podem ter conflitos de agendamento ou preferem aprender fora dos ambientes tradicionais de sala de aula (Lam & Yunus, 2023). No entanto, o vídeo na melhoria do desempenho acadêmico pode depender de vários fatores, incluindo a qualidade do conteúdo do vídeo, a duração, a integração do vídeo no currículo mais amplo e as abordagens pedagógicas empregues (Lam & Yunus, 2023). Apesar dos benefícios mencionados, há desafios relacionados com a qualidade e duração do conteúdo do vídeo, a exclusão digital e a sobrecarga cognitiva. A capacidade de melhorar as expectativas de aprendizagem depende de implementação, contextualização e integração ponderadas no contexto educacional mais amplo.

- *Learning Management System (LMS)*: a nossa análise mostra uma consistência moderada a alta para LMS em vários indicadores (4/5). Isso é consistente com as revisões de Dahlstrom *et al.* (2014) que destacam a ampla adoção e satisfação com LMS.
- *Desenvolvimento de Habilidades do Século XXI*: as pontuações neste indicador mostram resultados moderados (3/5 a 4/5) para várias tecnologias. Isso pode refletir a complexidade de desenvolver e avaliar essas habilidades em ambientes online, sendo um desafio reconhecido na literatura (Laar *et al.*, 2017; Kirschner e Bruyckere, 2017; Baleghi-Zadeh *et al.*, 2019). O *design* eficaz do LMS, incluindo recursos como a facilitação de conteúdo do curso, avaliação de estudantes e criação de discussões em sala de aula, pode contribuir para o melhoramento dos processos de aprendizagem (Hameed & Hasan, 2021). Os recursos do Moodle LMS (comunicação, interatividade, *feedback* e avaliação) e as variáveis externas, como diferenças individuais, características do sistema, influência social e condições facilitadoras, podem influenciar a utilização do LMS, o





que pode afetar, indiretamente, os resultados de aprendizagem, influenciando a satisfação do estudante (Baleghi-Zadeh *et al.*, 2019; Veluvali; Surisetti, 2022; Mwangi, 2019).

A nossa análise crítica revela que existem nuances e tensões importantes que ainda merecem ser debatidas. As discrepâncias identificadas destacam a complexidade do campo e a necessidade de se considerar cuidadosamente o contexto, o *design* e a implementação ao se avaliar o potencial das tecnologias de aprendizagem online. Embora esses estudos reconheçam as potencialidades do LMS para o melhoramento dos resultados de aprendizagem na educação superior, a confiabilidade dessas conclusões é limitada pelo (a) foco indireto nos processos de aprendizagem, (c) ausência de ações empíricas e (d) influência de fatores de confusão (características do estudante, engajamento dialógico do tutor e conteúdo do curso).

Para fortalecer a confiabilidade das descobertas relacionadas aos contextos de ensino e aprendizagem, pesquisas futuras devem empregar *designs* experimentais ou rigorosos que investiguem diretamente o impacto dos artefactos digitais e da utilização do LMS nos resultados de aprendizagem, ao mesmo tempo que controlam as variáveis de confusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática de revisões fornece uma visão abrangente da eficácia de diversas tecnologias de aprendizagem online no desenvolvimento das competências do século XXI. Ao analisarmos as 116 revisões sistemáticas, abrangendo 21 indicadores-padrão da qualidade de aprendizagem online, as descobertas revelam um panorama complexo e nuançado da aprendizagem online. Assim, a Inteligência Artificial (IA) emerge como a tecnologia mais promissora, demonstrando alta eficácia em múltiplos indicadores, particularmente em personalização da aprendizagem, adaptabilidade ao ritmo do estudante e fornecimento de *feedback* contínuo.





Por um lado, as redes sociais e os *chats* online demonstraram uma notável eficácia em promover o engajamento e a interação social, elementos fundamentais para a construção colaborativa do conhecimento. Por outro lado, as tecnologias de vídeo-aulas gravadas e sistemas de gestão de aprendizagem (LMS) se destacaram na flexibilidade de acesso ao conteúdo.

As pontuações gerais na eficácia das tecnologias em desenvolver habilidades específicas do século XXI sugerem que há espaço para melhorias substanciais no *design* e implementação de tecnologias educacionais focadas no desenvolvimento dessas competências cruciais. No entanto, o estudo identificou lacunas importantes, particularmente em áreas como educação para a sustentabilidade e inteligência cultural. Esses limites apontam para as direções críticas das futuras investigações, considerando a crescente importância desses temas na educação global e às comunidades culturais.

Do presente estudo ressalta-se que a eficácia das tecnologias de aprendizagem online não depende, apenas, das suas características intrínsecas, mas, também, de como são implementadas e integradas nos processos pedagógicos. Assim, tanto os educadores, como as instituições do ensino superior devem considerar o alinhamento das tecnologias educativas com os objetivos pedagógicos, as necessidades dos estudantes e os contextos educacionais específicos.

Apesar dos desafios identificados, esse estudo oferece uma compreensão complexa da eficácia das tecnologias atuais, apontando caminhos tanto para a prática educacional, quanto para as futuras direções de inovação e investigação no campo da aprendizagem online e desenvolvimento de competências do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALFREDO, Riordan *et al.* Human-Centred Learning Analytics and AI in Education: A Systematic Literature Review. **Computers and Education: Artificial Intelligence, Elsevier**, v. 6, 100215, p. 1-23, Jun, 2024. Disponível em link. Acesso em 30 Jul. 2024. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215>.





ALHARBI, Lubna A. A Systematic Literature Review on AI Algorithms and Techniques Adopted by e-Learning Platforms for Psychological and Emotional States. **International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)**, v. 14, n. 2, p. 453-464, 2023. Disponível em link. Acesso em 24 Jul. 2024. <http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2023.0140254>.

AYENI, Oyebola Olusola *et al.* AI in education: A review of personalized learning and educational technology. **GSC Advanced Research and Reviews**, v. 18., n. 2, p. 261–271, Received on 03 Jan, 2024; Revised on 11 Feb. 2024; Accepted on 13 Feb. 2024. Disponível em link. Acesso em 19 Mai. 2024. DOI url: <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062>

BALEGHI-ZADEH, Sousan; AYUB, Ahmad Fauzi Mohd. A review of literature: The role of external variables in learning management system utilization. **Internacional Journal of Innovation, Creativity and Change**, v. 9, n 12, p. 189-203, 2019. Disponível em link. Acesso em 25 Abr. 2024. https://www.ijcc.net/images/vol9iss12/91218_Zadeh_2019_E_R.pdf.

BANDURA, Albert. **Social learning theory**. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1977.

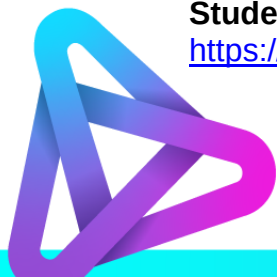
BATES, Tony *et al.* Can artificial intelligence transform higher education? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 17, n. 42, Jun, 2020. Disponível em link. Acesso em 21 Abr. 2024. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x>.

BOWER, Matt. Technology-mediated learning theory. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 3, p. 1035–1048, 2020. Disponível em link. Acesso em 21 Abr. 2024 <https://doi.org/10.1111/bjet.12771>.

CHUGH, Ritesh; RUHI, Umar. Social Media in Higher Education: A Literature Review of Facebook. **Education and Information Technologies**, v. 23, n. 2, p. 605–616, 2018. Disponível em link. Acesso em 21 Abr. 2024. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9621-2>.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? **SciELO, Educação e Realidade**, v. 40, p. 1191-1207, 2015. Disponível em link. Acesso em 21 Jun. 2024 <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>.

DAHLSTROM, Eden; BROOKS, D. Christopher; BICHSEL, J. Jaqueline. **The Current Ecosystem of Learning Management Systems in Higher Education: Student, Faculty, and IT Perspectives**. Educause, Set. 2014. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3751.6005>.





DAN, Liu; MOHAMED, Hasnah; YUE, Zhang. A review on the effect of integrating AI-based technology into flipped learning. **Innovative Teaching and Learning Journal**, v. 7, n. 2, p. 41–50, dez, 2023, Disponível em link. Acesso em 21 Abr. 2024. <https://doi.org/10.11113/itlj.v7.133>.

DAVIS, Fred D. Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use and User Acceptance of Information Technology. **Management Information Systems Research Center**, Universidade de Minnesota, Quarterly, v. 13, n. 3, set. 1989, p. 319-340. Disponível em link. Acesso em 21 abr, 2024. <https://doi.org/10.2307/249008>.

DOGAN, Murat Ertan; DOGAN, Tulay Goru; BOZKURT, Aras. The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. **Applied Sciences. mdpi.com**, v. 13, n 5, fev. 2023. Disponível em link. Acesso em 21 abr, 2024. <https://doi.org/10.3390/app13053056>.

EHLERS, Ulf-D. Quality in e-Learning from a Learner's Perspective: Distances et médiations des savoirs, Distance and Mediation of Knowledge. **Open Edition Journals**, v. 23, 2018. Disponível em link. Acesso em 21 Abr. 2024. URL: <http://journals.openedition.org/dms/2707>; DOI: <https://doi.org/10.4000/dms.2707>.

GREEN, Nicole *et al.* Social media-enabled learning and the curriculum in Australian higher education: A literature review. Armidale, Austrália, **University of New England**, série 3, p 51, 2013. Disponível em link. Acesso em 21 Abr, 2024. <https://rune.une.edu.au/web/handle/1959.11/13869>.

GUO, P. J.; KIM, J.; RUBIN, R. How video production affects student engagement. In: **Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale Conference**, Mar. 2014.

HAMEED, Samer Qahtan; HASAN, Hind Salman. Learning management system developments and challenges: A literature review. **Mesopotamian Journal of Computer Science Leading the Way in Computer Science Research**, [S. l.], v. 2021, p. 33–41, Jan. 2021. <https://doi.org/10.58496/MJCSC/2021/005>.

HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning. (1st ed.). **Center for Curriculum Redesign**: MA, USA, 2019. Disponível em link. Acesso em 10 Mar. 2024. <https://circls.org/primers/artificial-intelligence-in-education-promises-and-implications-for-teaching-and-learning>.

JAYA, Hariswan Putera *et al.* A Survey on high school students' preferences toward the use of social media as online learning tools. **English Franca: Academic Journal of English Language and Education**. v. 6, n. 2, Nov. 2022. Disponível em link. Acesso em 10 Mar. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.29240/ef.v6i2.5438>.





KIRSCHNER, Paul. A.; BRUYCKERE, Pedro D. The myths of the digital native and the multitasker. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, Jun. 2017, v. 67, p. 135-142, oct. 2017. Disponível em link. Acesso em 10 mar. 2024. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>.

LAAR, Ester van et al. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. **Computers in Human Behavior**, v. 72, P. 577-588, jul. 2017. Disponível em link. Acesso em 10 mar. 2024. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.

LAM, Jedidiah Zehuan; YUNUS, Melor Md. Student-Produced Video for Learning: A Systematic Review. **Journal of Language Teaching and Research (JLTR)**, v. 14, n. 2, mar. 2023. Disponível em link. Acesso em 10 mar. 2024. <https://doi.org/10.17507/jltr.1402.14>.

LAU, Wilfred W.F. Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. **Computers in Human Behavior**, v. 68, p. 286-291, mar. 2017. Disponível em link. Acesso em 10 mar. 2024. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.043>.

LE, Nguyen-Thanh. A review of AI-supported tutoring approaches for learning programming. In: Nguyen, N., van Do, T., le Thi, H. (ed.). **Advanced Computational Methods for Knowledge Engineering: Studies in Computational Intelligence**, v. 479, Springer, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00293-4_20.

LEE, Sang Joon; KWON, Kyungbin. A systematic review of AI education in K-12 classrooms from 2018 to 2023: Topics, strategies, and learning outcomes. **Computers and Education: Artificial Intelligence**. v. 6, 100211, Elsevier, jun. 2024. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100211>.

LO, Chung Kwan; HEW, Khe Foon. A review of integrating AI-based chatbots into flipped learning: New possibilities and challenges. **Frontiers in Education**. v. 8, 2023. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1175715>.

MAKOKHA, Joseph Maloba. Artificial Intelligence Paradigms and the Future of Learning: What a Partial Review of Half a Century of AI Conceptualization Suggests. In: **2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access**, 2021. p. 21. Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024. <https://doi.org/10.18260/1-2--36700>

MATINDINGUE, Américo Domingos. **O Contributo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Processo de Ensino-Aprendizagem: práticas e desafios pedagógicos**. Mauritius: Novas Edições Académicas, 2019.





MEANS, Barbara *et al.* The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, v. 115, n 3, p. 1–47. Mar, 2013.

<https://doi.org/10.1177/016146811311500307>.

MOHER, David *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. **BMJ**, **339**, **b2535**, Fev. 2009.

<https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>.

MUTALIB, Masarrah Abdul; HALIM, Noor Dayana Abd; YAHAYA, Noraffandy. A Review on Use of Social Media in Teaching and Learning. **Universiti Teknologi Malaysia Institutional Repository**. Jan. 2015.

<https://core.ac.uk/download/pdf/83531472.pdf>.

NURWAHID, Mohammad; ASHAR, Sofia. A Literature Review: The Use of Artificial Intelligence (AI) in Mathematics Learning. **Proceeding International Conference on Religion, Science and Education**, [S. l.], v, 3, p. 337–344, 2024. Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024.

<https://sunankalijaga.org/prosiding/index.php/icrse/article/view/1254>.

OKTAVIA, Tanty *et al.* The influence of social media to support learning process in higher education institution: A survey perspective. **International Conference on ICT For Smart Society (ICISS)**, p. 1–5. 2017. Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024.

<https://doi.org/10.1109/ICTSS.2017.8288866>.

PALINCSAR, A. Sullivan. Social constructivist perspectives on teaching and learning. **Annual Review of Psychology**, v. 49, p. 345–375, Fev. 1998. Disponível em link.

Acesso em 3 Sep. 2024. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>.

PARK, Yeonjeong; DOO, Min Young. Role of AI in Blended Learning: A Systematic Literature Review. **Review of Research in Open and Distributed Learning**.

irrod.org. v. 25, n. 1, p. 164–196. 2024. Disponível em link. Acesso em 3 Sep.

2024. <https://doi.org/10.19173/irrod.v25i1.7566>

PEREZ, Eva *et al.* A systematic review of social media as a teaching and learning tool in higher education: A theoretical grounding perspective. **Education and Information Technologies**, v. 28, p. 11921–11950, mar. 2023. Disponível em link.

Acesso em 3 Sep. 2024. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11647-2>.

SAFAPOUR, Elnaz; KERMANSHACHI, Sharareh; TANEJA, Piyush. A review of nontraditional teaching methods: Flipped classroom, gamification, case study, self-learning, and social media. **Education Sciences**. **mdpi.com**, v. 9, n.4, nov. 2019.

Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024. <https://doi.org/10.3390/educsci9040273>.





SELWYN, N. **Is Technology Good for Education?** 1st ed. Polity. 2016.

SHORT, J; WILLIAMS, E.; CHRISTIE, B. **The Social Psychology of Telecommunications.** Wiley. 1976.

SIEMENS, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, 2004.

SWELLER, J. **Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning.** **Cognitive Science**, v.12, n. 2, p. 257–285, Apr. 1988. Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024 https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.

TANJGA, Mitja. E-learning and the Use of AI: A Review of Current Practices and Future Directions. **Qeios. qeios.com**. 2023. <https://www.qeios.com/read/AP0208>.

TARANTINO, Kristen; MCDONOUGH, Jessica; HUA, Ma. Effects of student engagement with social media on student learning: A review of literature. **The Journal of Technology in Student Affairs**. 2013. Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024. <https://www.studentaffairs.com/Customer-Content/www/CMS/files/Journal/Effects-Of-Student-Engagement-With-Social-Media.pdf>

TRILLING, B.; FADEL, C. **21st century skills: Learning for life in our times**, p. xxxi, 206. Jossey-Bass/Wiley, 2009.

VELUVALI, Parimala.; SURISETTI, Jayesh. Learning management system for greater learner engagement in higher education-A review. **Higher Education for the Future, Sage Journals**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2022. Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024. <https://doi.org/10.1177/23476311211049855>

VINAY, S. B. Application of Artificial Intelligence (AI) In School Teaching and Learning Process-Review and Analysis. **International Journal of Information Technology and Management Information Systems (IJITMIS)**. v. 14, n. 1, pp. 1-5, Jan-Jun. 2023, Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/AERNV>.

WANG, Tianjiao *et al.* Video Lecture Design in Online Learning: A Systematic Review. **Aisel.aisnet.org**. 2022. Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024. <https://aisel.aisnet.org/whiceb2022/85/>

YIM, I. H. Y.; SU, J. Artificial intelligence (AI) learning tools in K-12 education: A scoping review. **Journal of Computers in Education. Springer**, Jan. 2024. Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00304-9>





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



ZAWACKI-RICHTER, O. *et al.* Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 39, Out. 2019. Disponível em link. Acesso em 3 Sep. 2024. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>





OS IMPACTOS DAS REVOLUÇÕES EDUCACIONAIS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE: DOS JESUÍTAS À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Patrícia Rodrigues de Almeida¹

Júlia Maria Marques Duarte²

Hildegard Susana Jung³

Paulo Fossatti⁴

Resumo

O sistema educacional tem se transformado ao longo dos séculos em resposta a mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, tornando essencial para educadores e formuladores de políticas entender essas transformações. Compreender essas evoluções é crucial para adaptar as práticas pedagógicas às demandas contemporâneas e futuras. Este estudo visa examinar a transição da educação tradicional para a Educação 6.0, analisando as revoluções que marcaram essa evolução e seus impactos na prática pedagógica e nos resultados educacionais. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de conteúdo para sintetizar e interpretar informações sobre as principais revoluções educacionais e seus efeitos. Os resultados revelam que a educação tradicional, focada em memorização e transmissão unidirecional de conhecimento, está sendo substituída por práticas mais dinâmicas e interativas na Educação 6.0. As revoluções identificadas incluem a integração de tecnologias digitais no ambiente educacional, a adoção de metodologias ativas de aprendizagem, e a ênfase em habilidades do século XXI, como pensamento crítico, criatividade e colaboração. A Educação 6.0 propõe uma abordagem personalizada e adaptativa, utilizando ferramentas inovadoras para atender às necessidades individuais dos alunos e prepará-los para um mercado de trabalho em constante evolução. Este estudo contribui para o entendimento das transformações no sistema educacional, destacando a importância da adaptação dos métodos de ensino às novas exigências tecnológicas e sociais e oferecendo insights sobre a implementação de práticas da Educação 6.0 para aprimorar a eficácia do ensino.

¹ Universidade La Salle, Canoas/RS – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>. E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com.

² Universidade La Salle, Canoas/RS – Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8285-4998>. E-mail: julia.202110318@unilasalle.edu.br.

³ Universidade La Salle, Canoas/RS – Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

⁴ Universidade La Salle, Canoas/RS – Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>. E-mail: gestaoeducacional@unilasalle.edu.br.





Palavras-chave: revoluções educacionais; educação; escola; tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro e mundial tem passado por diversas transformações ao longo dos séculos, refletindo mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. Desde os primórdios da educação tradicional, com seu enfoque em métodos pedagógicos convencionais e rígidos, até as atuais inovações que caracterizam a chamada Educação 6.0, a trajetória da educação tem sido marcada por revoluções significativas.

A Educação 6.0 é um conceito emergente que integra tecnologias avançadas, práticas pedagógicas inovadoras e uma abordagem centrada no aluno, visando preparar os estudantes para um mundo em rápida mudança e altamente conectado. A necessidade de compreender essas transformações é crucial para educadores, formuladores de políticas e pesquisadores interessados em aprimorar o sistema educacional.

As mudanças tecnológicas e sociais estão moldando novas práticas educacionais que podem impactar a forma como o conhecimento é transmitido e adquirido. Analisar as revoluções no sistema educacional e seus impactos proporciona uma visão crítica e informada sobre como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para atender às demandas contemporâneas e futuras.

A partir desse contexto, o objetivo principal deste estudo é examinar a evolução do sistema educacional desde a educação tradicional até a educação 6.0, analisando as revoluções que marcaram essa transição e os impactos dessas mudanças na prática pedagógica e nos resultados educacionais. A pesquisa também busca identificar os principais fatores que impulsionaram essas transformações e avaliar como a Educação 6.0 está moldando o futuro da aprendizagem no contexto educacional brasileiro.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Revoluções educacionais na história

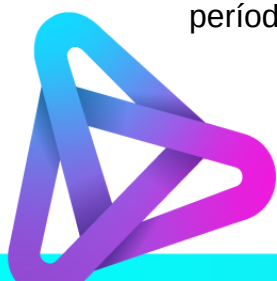
As revoluções no sistema educacional ao longo da história foram impulsionadas por demandas sociais, culturais e tecnológicas que exigiram adaptações significativas na maneira como o conhecimento é transmitido e adquirido. Desde os tempos coloniais até os dias atuais, o Brasil vivenciou mudanças profundas em seu sistema educacional, que são reflexos de revoluções educacionais globais e suas respectivas eras.

2.1.1 Revolução Educacional 1.0: Educação Tradicional (até 1930)

No início, o sistema educacional brasileiro estava intimamente ligado aos valores e métodos trazidos pelos jesuítas, onde a educação era um privilégio de poucos, com forte ênfase na moral e doutrina religiosa. A escola era uma instituição elitista, onde o acesso era limitado à elite econômica e social, e o ensino focava na memorização de textos sagrados e na manutenção da ordem social (Saviani, 2007). Essa abordagem refletia a Revolução Educacional 1.0, caracterizada por uma educação tradicional e centralizada na figura do professor como a autoridade máxima no processo de ensino-aprendizagem (Ferraro, 2011).

2.1.2 Revolução Educacional 2.0: A Escola Nova e a Industrialização (1930-1964)

Com o avanço da industrialização e a necessidade de formar uma mão-de-obra mais qualificada, surgiram movimentos que propuseram uma reestruturação do sistema educacional (Cury, 1982). A Revolução Educacional 2.0 trouxe a "Escola Nova," que deslocou o foco do professor para o aluno, enfatizando métodos de ensino mais dinâmicos e a importância da educação pública (Teixeira, 1994). Esse período também refletiu as necessidades da sociedade industrial, onde a educação





passou a ser vista como um meio de preparar os indivíduos para tarefas repetitivas e mecanizadas, típicas das fábricas.

2.1.3 Revolução Educacional 3.0: Educação Tecnológica e Pós-Guerra (Pós-1964)

Após o golpe militar de 1964, o Brasil entrou em uma fase de tecnicismo educacional, onde a educação passou a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país (Schwartzman, 1984). A Revolução Educacional 3.0 marcou a transição para uma abordagem mais tecnicista, onde a ênfase estava na formação técnica e profissional (Freitas, 1995). Nesse contexto, as escolas começaram a incorporar tecnologias e a valorizar a educação técnica como resposta às demandas de um mundo cada vez mais mecanizado e tecnificado.

2.1.4 Revolução Educacional 4.0: A Era Digital e a Sociedade da Informação (1980-2000)

Com a chegada da era digital e o advento da internet, a educação começou a se transformar novamente (Moran, 2000). A Revolução Educacional 4.0 trouxe um novo paradigma, onde a informação se tornou amplamente acessível através de redes digitais, e a sala de aula tradicional foi desafiada por novas formas de aprendizagem mediadas por tecnologias da informação e comunicação (TICs) (Lévy, 1999). A educação passou a ser mais colaborativa, com foco no desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a flexibilidade e a capacidade de trabalhar em equipe, refletindo as necessidades da sociedade da informação.





2.1.5 Revolução Educacional 5.0: Educação Centrada no Ser Humano (2000-presente)

Nos últimos anos, a Revolução Educacional 5.0 começou a tomar forma, com um foco mais humanístico e centrado no desenvolvimento integral do aluno (Silva, 2010). Essa fase da educação busca alinhar a tecnologia com as necessidades humanas, enfatizando as competências socioemocionais (soft skills) e a preparação dos alunos para atuarem em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada (Luck, 2009). A personalização da aprendizagem e o uso de metodologias ativas, como o ensino híbrido e a sala de aula invertida, são características marcantes dessa fase.

2.1.6 Revolução Educacional 6.0: Educação para a Sustentabilidade e a Sociedade Global (Futuro)

Finalmente, a Revolução Educacional 6.0 surge como uma evolução natural das revoluções anteriores, com foco na formação de cidadãos globais e sustentáveis. Esta fase da educação enfatiza a importância de preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas para serem agentes de mudança em um mundo que enfrenta desafios globais como as mudanças climáticas e a desigualdade social (Morin, 2000). A educação 6.0 propõe uma abordagem que integra tecnologias avançadas com valores éticos e sociais, preparando os estudantes para enfrentarem os desafios do século XXI de maneira inovadora e responsável (Unesco, 2015). Vejamos a figura 1 que ilustra os pressupostos educacionais ao longo das Revoluções.





Quadro 1 - Revoluções Educacionais X contexto histórico da educação



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Canavarro (2019, p. 215-232); Felcher (2022, p. 2-10); Führ (2019, p. 41); Pátaro (2018, p. 199-200); Pátaro (2020, p. 32)

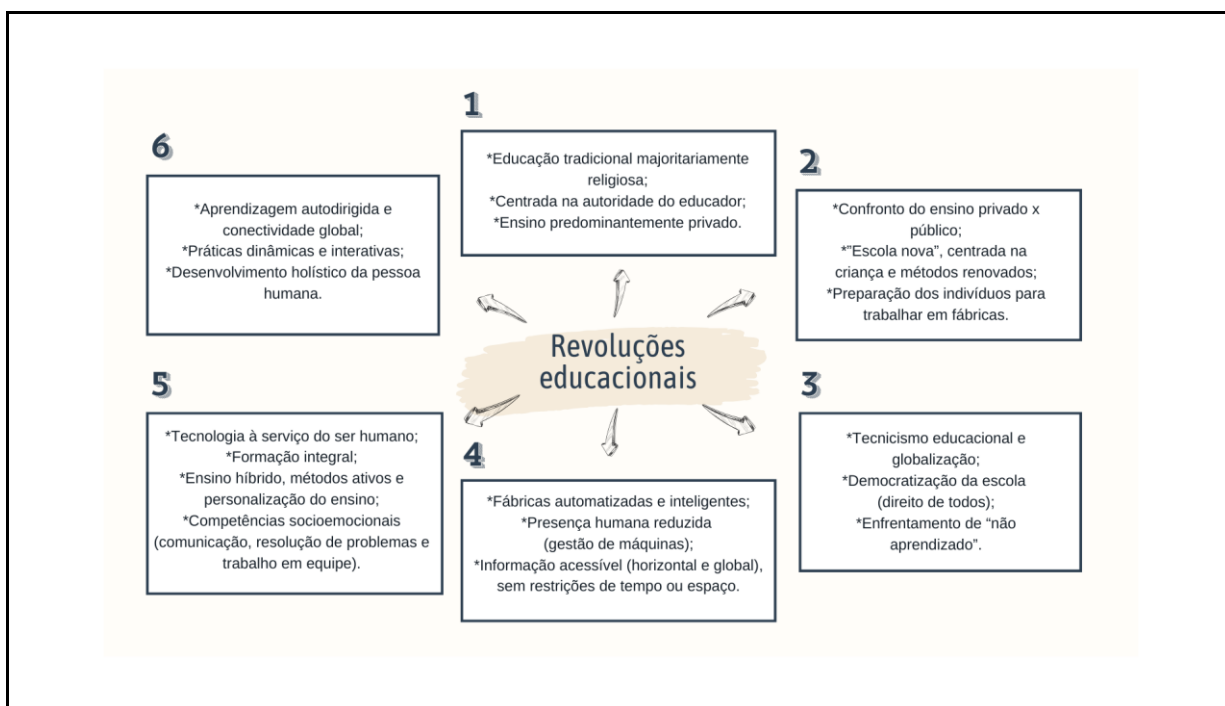
2.2 A EDUCAÇÃO AO LONGO DAS REVOLUÇÕES

Ao longo dos séculos a escola tornou-se uma instituição de controle e enquadramento da infância e juventude, sendo um local de vigilância condicionado a um sistema disciplinar. (Pataro, 2018 e 2020). A educação por meio dos colégios foram agentes de difusão de novas formas de sociabilidade, de novas relações com o conhecimento e, também, com o poder. Somente a partir da segunda revolução educacional aumenta o envolvimento do Estado na escolarização de parcelas maiores da população. (Pataro, 2018 e 2020). Na figura 2. Educação ao longo das Revoluções mostra as transformações no sistema educacional ao longo das Revoluções.





Quadro 2 - Educação ao longo das Revoluções



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Führ (2018), Felcher, Blanco e Folmer (2022), Morin (2000) e UNESCO (2015).

2.3 TRANSFORMAÇÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL

Ao longo da história, o sistema educacional brasileiro passou por diversas transformações para acompanhar as demandas sociais e econômicas impostas por diferentes contextos históricos. Essas mudanças refletem a evolução das concepções pedagógicas, das práticas de ensino e do papel da educação na formação dos cidadãos.

Inicialmente, a educação no Brasil era fortemente influenciada pelos valores e métodos dos jesuítas, que enfatizavam a moral, a doutrina e os costumes religiosos europeus (Fava, 2024). Esse modelo educativo, centrado na autoridade do professor e na transmissão de conhecimento, atendia às necessidades de uma sociedade elitista e restrita, onde o acesso à educação era privilégio de poucos.





Com o advento da Revolução Industrial, houve uma mudança significativa na estrutura educacional. A transição das atividades manuais para a produção mecanizada demandava uma força de trabalho operária capaz de realizar tarefas repetitivas e padronizadas (Fava, 2024). Nesse contexto, o sistema educacional adaptou-se para formar trabalhadores que pudessem atender às exigências da nova ordem econômica. Essa transformação foi marcada pela padronização do ensino e pela ênfase em habilidades práticas e mecânicas, refletindo o modelo industrial da época.

A introdução da internet e o avanço das tecnologias digitais trouxeram novas demandas para a educação. A sociedade passou a exigir cidadãos aptos a navegar em um ambiente de constante interação e participação, onde a informação é acessível em qualquer tempo e lugar (Fava, 2014). Esse cenário impulsionou uma nova transformação no sistema educacional, que precisou se adaptar para desenvolver competências e habilidades que fossem além da simples aquisição de conhecimento. A educação passou a valorizar a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolver problemas complexos em um mundo cada vez mais dinâmico e incerto (Fürh, 2019).

Na era da Revolução 5.0, o foco do sistema educacional se deslocou ainda mais, integrando não apenas conhecimentos digitais e tecnológicos, mas também a importância das competências socioemocionais (Felcher et al., 2022). O ser humano, agora no centro das inovações, precisa estar preparado para atuar em uma sociedade global e sustentável. Essa mudança exigiu do sistema educacional uma abordagem mais holística, onde o desenvolvimento das habilidades emocionais é tão crucial quanto o domínio das tecnologias emergentes.

Por fim, a Revolução 6.0, que se desdobra a partir das revoluções anteriores, enfatiza a formação de cidadãos globais capazes de contribuir para uma sociedade sustentável (Jung, 2023). O sistema educacional, neste contexto, enfrenta o desafio de equilibrar a preparação técnica com o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo uma educação que vá além do conteúdo tradicional e que seja capaz





de formar cidadãos conscientes, críticos e ativos em um mundo em constante mudança.

Essas transformações, ao longo das diferentes revoluções educacionais, demonstram a capacidade do sistema educacional de se adaptar e evoluir para atender às demandas de cada época. Desde a educação elitista e religiosa dos primeiros tempos até a atual ênfase em competências digitais e emocionais, o sistema educacional brasileiro tem passado por profundas modificações que refletem as necessidades e expectativas da sociedade em cada momento histórico.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada para este estudo é de natureza qualitativa, conduzida através de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2019) a pesquisa bibliográfica segue as seguintes etapas: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca de fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto; e redação do texto. (Gil, 2019, p. 42). A investigação foi realizada com base em uma análise aprofundada de artigos acadêmicos e livros relevantes para a temática em questão. A pesquisa bibliográfica permitiu uma coleta ampla de dados sobre as diferentes fases da educação, desde os métodos tradicionais até as práticas contemporâneas da Educação 6.0.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados indicam que a educação tradicional, baseada na memorização e transmissão unidirecional do conhecimento, deu lugar a práticas mais dinâmicas e interativas na Educação 6.0. Entre as revoluções identificadas, destacam-se a integração das tecnologias digitais, a promoção de metodologias ativas de aprendizagem e a ênfase em habilidades do século XXI, como pensamento crítico, criatividade e colaboração.





Em suma, a 1ª Revolução Educacional enfatizou a doutrina religiosa, elitista, autoritária e focada em processos de memorização. A 2ª Revolução teve foco na industrialização e qualificação da mão-de-obra para o trabalho mecanizado e repetitivo exigido nas fábricas. Já a 3ª Revolução Educacional enfatizou a formação técnica e profissional em resposta às demandas e avanços econômicos e tecnológicos. Avançando para a 4ª Revolução Educacional temos a informação amplamente acessível através das redes sociais. A 5ª Revolução Educacional objetiva alinhar as tecnologias com o foco voltado às necessidades humanas. Por fim, a 6ª Revolução Educacional integra as tecnologias avançadas com valores éticos e sociais visando os desafios globais que se apresentam no século XXI.

Desse modo, as transformações no sistema educacional ao longo das Revoluções indicam a condução do ensino-aprendizagem no cenário histórico. A Educação 1.0 predominava o ensino privado e tradicional. Na Educação 2.0 surge o ensino público em confronto com o privado. A Educação 3.0 acontece a democratização da escola fomentando a educação para todos. Na sequência a Educação 4.0 muda o formato da informação tornando-a sem restrições de tempo e espaço. A Educação 5.0 introduz o ensino híbrido e a personalização do ensino. Para terminar, a Educação 6.0 propõe uma abordagem personalizada e adaptativa, utilizando ferramentas inovadoras para atender às necessidades individuais dos alunos e prepará-los para um mercado de trabalho em constante evolução.

Diante do exposto, a Educação brasileira foi inicialmente influenciada pelos jesuítas e religiosos europeus. A Revolução Industrial trouxe a transição das atividades manuais para a mecanizada, demandando a formação de seus operários de fábrica. Com a chegada da internet no sistema educacional surge a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades para a aquisição do conhecimento mediado pelas TICs. Com a evolução da informação e o domínio das tecnologias emergentes na sociedade global e sustentável, torna-se prioritário o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que preparem os alunos para os desafios do século XXI.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribui para a compreensão das transformações no sistema educacional, oferecendo uma visão detalhada das mudanças e suas implicações para a prática pedagógica. A relevância de situar historicamente tais Revoluções Educacionais está na oportunidade de refletirmos sobre o nosso posicionamento enquanto educadores e, compreender o quanto esse entendimento histórico reflete nas nossas práticas educacionais e cotidianas. Portanto, para evoluirmos economicamente, socialmente e humanamente precisaremos avançar em práticas mais inovadoras e conectadas às tecnologias digitais e em rede. Assim como, as novas formas de nos comunicarmos uns com os outros revelará o nosso posicionamento como cidadão global e holístico em mundos que se modificam de forma acelerada, impactando direta e intensamente na vida dos seres humanos. As descobertas reforçam a importância de adaptar os métodos de ensino aos novos critérios tecnológicos e sociais, além de fornecer insights sobre a implementação de práticas da Educação 6.0 para promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e interativo tão necessário às demandas geracionais do nosso século.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Renata. **Educação 5.0 e metodologias ativas**: guia prático para o professor. São Paulo: Edicon, 2020.

AMANTINO, Márcia. **A Companhia de Jesus na cidade do Rio de Janeiro**: o caso do Engenho Velho, século XVIII. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CANAVARRO, José Manuel Portocarrero. Indústria 4.0, educação, competências, emprego e trabalho. **Capital psicológico, estratégia e gestão na diversidade das organizações**, p. 215, 2019.





CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1982.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, p. 256, 2014.

FAVA, Rui. **Paradigmas da educação**: conectando revoluções e gerações através da aprendizagem. Saraiva Educação SA, 2024.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos Cruzados**: Educação e Políticas Públicas. Campinas: Autores Associados, 1995.

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Editora Appris, 2019.

FÜHR, Regina Candida; HAUBENTHAL, Wagner Roberto. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. **Educação no Século XXI-Volume**, v. 36, p. 61, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2019.

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

LUCK, Heloisa. **Gestão escolar e qualidade do ensino**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

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

PÁTARO, Ricardo Fernandes. As revoluções educacionais na história da educação e a democratização da escola básica no Brasil: implicações para os objetivos da escola na contemporaneidade. **Revista de História da UEG**, v. 7, n. 2, p. 197-222, 2018.

PATARO, Ricardo Fernandes. História da educação, revoluções educacionais e objetivos da escola na contemporaneidade. **Cadernos de História**, v. 21, n. 33, 2020, p. 27-53.





PEREZ, Carlota. Grandes ondas de desenvolvimento e formas alternativas de globalização. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, v. 1, n. 28, 2011.

RIFKIN, Jeremy. **A terceira revolução industrial**: como o poder lateral está transformando a energia, a economia e o mundo. São Paulo: M. Books, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Edipro, 2019.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tecnoburocracia e Desenvolvimento**: O caso da educação tecnológica no Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, 2017, p. 185-186. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n4/1518-7012-inter-18-04-0185.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. **Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS**, 2022. 209 f., 30cm. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3515/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20IMPRESS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UNESCO. **Educação para o século XXI**: perspectivas. Brasília: UNESCO, 2015.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



HUMANIDADES DIGITAIS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Fernanda Cristina Brenner¹

Fabício Pontin²

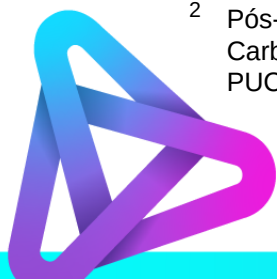
Resumo

Vivemos em uma sociedade conectada, que com o passar dos tempos integrou o mundo digital ao cotidiano e conseqüentemente, atividades e ambientes educativos foram impulsionados através da amplitude de possibilidades oferecidas pela utilização dos recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação-TDIC (BNCC, 2018). Dessa forma, existe a necessidade do desenvolvimento de um olhar voltado para o desenvolvimento crítico dos estudantes, estimulando a compreensão e produção de discursos que interagem com as TDIC e o uso crítico destas. Assim, as Humanidades Digitais, também podem fazer parte, e favorecer, o contexto educacional, pois possuem em sua prática a contribuição para o desenvolvimento de competências sociais e tecnológicas (Dias-Trindade e Mill, 2019). Dessa forma, o presente estudo apresenta um recorte teórico de uma pesquisa que está em curso, sobre Humanidades Digitais e suas possíveis contribuições para a área da educação. Através de uma abordagem qualitativa, com revisão de literatura, preceituada por GIL (2022), evidenciou-se a possibilidade de ampliação de estudos acerca da temática, bem como a incorporação de discussões sobre o conceito, que ainda segue em construção. Dessa forma, este estudo buscou contribuir para que discussões temáticas sobre as Humanidades Digitais e suas contribuições para a área da educação sejam ampliadas, dada a importância do tema e estudos incipientes acerca da temática.

Palavras-chave: humanidades digitais; educação; tecnologias digitais da informação e comunicação.

¹ Mestranda em Educação pela Unilasalle. Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica IFSC. Bacharel em Administração pela Faculdade La Salle Estrela. E-mail: fernanda.201932623@unilasalle.edu.br.

² Pós-doutorado em Filosofia pela PUCRS. Doutor em Filosofia pela Southern Illinois University Carbondale. Mestrado em Filosofia pela PUCRS. Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUCRS. E-mail: fabicio.pontin@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

“É improvável que a educação seja igualmente relevante sem as tecnologias digitais” (Unesco, 2023).

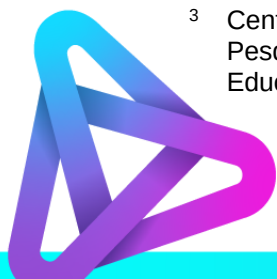
Vivemos em uma sociedade conectada, que com o passar dos tempos, integrou o mundo digital ao cotidiano e consequentemente, atividades e ambientes educativos foram impulsionados através da amplitude de possibilidades oferecidas pela utilização dos recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC (BNCC, 2018).

Atualmente, grande parte das instituições de ensino tem em sua estrutura a presença de recursos tecnológicos para fomentar a aprendizagem dos estudantes, e fazem uso de ferramentas que potencializam a aprendizagem, sendo através de softwares, tablets ou computadores, ou mesmo a própria internet³. Dessa forma, o ensino, a produção de conhecimento, a pesquisa e a educação estão passando por uma transição inevitável.

As tecnologias de informação e comunicação têm o potencial de apoiar a igualdade e a inclusão no sentido de alcançar estudantes desfavorecidos e difundir mais conhecimento em formatos atraentes e acessíveis. Em determinados contextos, e para alguns tipos de aprendizagem, ela pode melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem de habilidades básicas. De qualquer forma, as habilidades digitais tornaram-se parte de um pacote de habilidades básicas. (UNESCO, 2023)

As TDIC oferecem novas possibilidades para o desenvolvimento de diversas experiências pedagógicas. No entanto, é importante destacar que o aproveitamento completo dessas possibilidades depende da integração de estratégias e ferramentas relacionadas às tecnologias digitais de informação e comunicação, que são potencialmente inovadoras quando associadas a metodologias e práticas pedagógicas.

³ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2022.





Dessa forma, é necessário o desenvolvimento e estímulo dos estudantes para a compreensão e produção de discursos que interagem com as TDIC e o uso crítico destas, desenvolvendo ambientes de aprendizagem em que os interesses e as necessidades dos estudantes se conectem, contribuindo para o desenvolvimento de competências importantes e imprescindíveis para o sucesso na Era Digital em que vivemos. Assim, as Humanidades Digitais, também podem fazer parte, e favorecer, o contexto educacional, pois possuem em sua prática a contribuição para o desenvolvimento de competências sociais e tecnológicas (Dias-Trindade; Mill, 2019).

Ratificando o entendimento sobre o uso das tecnologias, as Humanidades Digitais elencam o impacto das tecnologias na pesquisa, identificando metodologias, teorias e procedimentos. Desse modo, as Humanidades Digitais, e seu alcance, possibilitam e potencializam novas concepções acerca de métodos para análise e disseminação de conhecimentos.

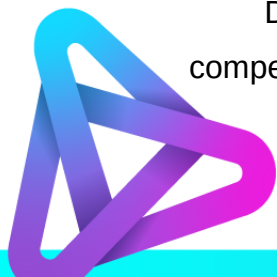
2 HUMANIDADES DIGITAIS E EDUCAÇÃO

2.1 Humanidades Digitais

O conceito de Humanidades Digitais surgiu a pouco mais de duas décadas, e traz consigo definições que apresentam e dialogam com um conceito que está em construção, ora vinculado à um novo campo acadêmico, ora incorporado à comunidades de práticas, ou mesmo vinculado à conexão entre a pesquisa nas áreas de Humanidades e a incorporação de métodos e ferramentas das Tecnologias Digitais (Alves, 2016).

Importante apresentar que o Manifesto das Humanidades Digitais (2011) conceitua as Humanidades Digitais como uma transdisciplina, que utiliza as ferramentas digitais para análises, integração e descoberta de novos conhecimentos, conectando ciências humanas e sociais objetivando propagar conhecimentos e pesquisas a fim de desenvolver saberes coletivos.

Dessa forma, as Humanidades Digitais fazem parte de contextos onde as competências e habilidades referentes ao uso do digital são capazes de desenvolver





várias áreas do conhecimento, além de proporcionar uma maior compreensão sobre as próprias ferramentas e o patrimônio digitais. Assim, compreendemos as Humanidades Digitais como um campo multidisciplinar que contribui para intersecção das tecnologias digitais e das ciências humanas.

2.2 Humanidades Digitais e Educação, possíveis contribuições e desafios

Enquanto a globalização emergiu do processo de transformação do mundo, diante de uma sociedade que faz uso à informação e do conhecimento como instrumentos de evolução, a área das Humanidades vem sendo impactada de forma direta pelo rápido desenvolvimento tecnológico, atingindo, de modo definitivo e desafiador, perspectivas culturais das relações humanas, o que implica em adequações e novas perspectivas de aprendizagem, em se tratando da área da educação (Rocha, 2023). Posto isso, a incorporação de tecnologias (especialmente as digitais) no contexto educacional relaciona-se diretamente com as transformações culturais que a escola enfrenta.

Assume-se que as humanidades digitais, para além da evidente utilização de ferramentas digitais na área científica das humanidades e da adoção da componente do digital como objeto de investigação, podem desempenhar funções relevantes em vários domínios, tomando-os como contribuição para a comunidade acadêmica/científica e a sociedade em geral, Rollo, 2020 p.21.

Ainda, Rollo, 2020, destaca que as Humanidades Digitais contribuem para reflexões sobre os processos de aprendizagem, se adequando às mudanças decorrentes das renovações metodológicas e epistemológicas das humanidades, a partir da realidade em que físico e digital tornam-se indissociáveis.

Ribeiro, 2017, destaca que as Humanidades Digitais incentivam o desenvolvimento do pensamento crítico e abordagens complexas sobre o passado e o presente, desenvolvendo competências para a utilização crítica e contextualizada das tecnologias, transcendendo a simples aplicação das ferramentas tecnológicas. Em um contexto de comunidade de práticas, onde o conhecimento e os resultados





são compartilhados, conectados e disseminados, o trabalho colaborativo e interdisciplinar apresentado pelas Humanidades Digitais promove a reflexão sobre os desafios e possibilidades da utilização da tecnologia em ambientes educativos de forma eficaz, onde a tecnologia potencializa o processo de construção de aprendizagens.

Assim, compreende-se que as Humanidades Digitais podem contribuir com a área da educação, uma vez que seu público coabita múltiplos espaços, sejam eles físicos e/ou virtuais, e isso se reflete através das próprias estruturas e ferramentas disponibilizadas aos estudantes. Thomas (2022) reflete que os ambientes digitais proporcionam interações que vêm sendo exploradas pelas áreas das humanidades a fim de englobar os fenômenos históricos e sociais que ocorrem nos meios físico e virtual, ou seja, onde nossa sociedade habita. A autora ainda destaca que a área da educação pode se beneficiar do campo das humanidades digitais, pois seu público coabita múltiplos espaços, sejam eles físicos e/ou virtuais, e isso se reflete nas próprias estruturas e ferramentas disponibilizadas aos estudantes, que por exemplo, hoje, fortalecem a concepção de bibliotecas como locais além de simples depósitos de livros.

Rocha e Costa, 2021, indagam a produção de conhecimentos como um movimento pertencente à humanidade, que se beneficia das tecnologias como mecanismos para estimular o desenvolvimento humano, transformando aspectos culturais, possibilitando melhorias nas aprendizagens e favorecendo a emancipação humana, posto que possibilitam ao sujeito autonomia no seu aprendizado, favorecido por conectividades e por metodologias ativas. Ainda, a autora reflete que as Humanidades Digitais possuem envolvimento com a educação por apresentarem a incorporação da concepção e produção de conhecimentos, uma vez que, através da criação de metodologias para produção científica e exploração, visualização e processamento de dados, aspectos educacionais relacionados à cultura acadêmica e o processo de formação de conhecimento são abrangidos.

Assim, diante do contexto tecnológico apresentado à sociedade, a educação e o professor assumem um importante papel na condução dos estudantes para a





construção de conhecimentos significativos, desenvolvendo habilidades que oportunizem o pensamento e o uso crítico das ferramentas e dados disponíveis. Nesse sentido, o espaço virtual torna-se um recurso pedagógico que perpassa a mera condição de ferramenta, tornando-se um elemento fundamental para a formação do ser autônomo e responsável. Assim, a inserção das tecnologias nos contextos humanos e suas relações pedagógicas podem ser desafiadoras em aspectos de instrumentalização, comunicação e inserção digital, principalmente em virtude da rápida evolução dos meios tecnológicos e disponibilização destes recursos (Rocha; Costa, 2021).

Ainda, a articulação de currículos, habilidades e competências, a fim de instrumentalizar professores e estudantes para o enfrentamento dos novos desafios da sociedade conectada, são aspectos importantes para a superação de adversidades e a integração de estratégias digitais na sala de aula, usando-as de forma que permitam o desenvolvimento de competências emancipadoras nos alunos.

3 METODOLOGIA

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa que está em andamento, que através de uma abordagem qualitativa com revisão bibliográfica preceituada por GIL (2022), tem por objetivo identificar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) junto ao Ensino Médio, identificando no contexto apresentado, possíveis contribuições a partir da abordagem das Humanidades Digitais.

Neste texto, apresentamos alguns pressupostos que embasam o estudo, destacando-se dentre estes as possíveis contribuições e desafios das Humanidades Digitais para com a área da educação.





4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

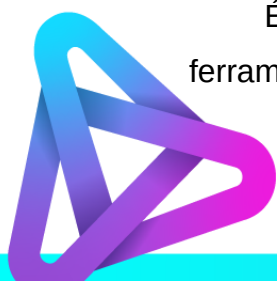
A presença das TDIC junto à educação parte do contexto de uma sociedade conectada, que traz em seu cotidiano ferramentas, atividades e ambientes digitais, o que não apenas não apenas possibilita o acesso à informação, mas também transforma a forma como os estudantes interagem com o conhecimento e com o mundo ao seu redor. Essas perspectivas digitais geram um contexto educacional que fomenta habilidades críticas e o desenvolvimento de competências tecnológicas, possibilitando às Humanidades Digitais um papel significativo.

Ainda, no contexto educacional, esse campo contribui para uma abordagem pedagógica mais inclusiva e interdisciplinar, onde os alunos podem explorar diferentes ambientes. A abordagem interdisciplinar das Humanidades Digitais também possibilita o desenvolvimento de uma comunidade de prática entre alunos e professores, onde a construção do conhecimento é colaborativa e reflexiva e o ambiente pode se tornar mais dinâmico e envolvente para os estudantes.

As Humanidades Digitais, como campo multidisciplinar, podem desempenhar um papel importante nesse processo, pois não apenas ajudam a contextualizar o uso das tecnologias digitais no campo das ciências humanas, mas também fornecem uma visão mais ampla sobre o impacto dessas tecnologias na sociedade. Ao promover o uso crítico e contextualizado das ferramentas digitais, as Humanidades Digitais podem incentivar os estudantes a compreenderem as implicações sociais, culturais e políticas das tecnologias, além de prepará-los para serem usuários conscientes e responsáveis desses recursos.

Neste contexto, o rápido avanço das tecnologias pode ser desafiador, em se tratando das dinâmicas e constantes atualizações que professores e instituição de ensino precisam fazer, bem como adequação curricular e métodos de ensino que contemplem as novas ferramentas digitais. Sem um adequado planejamento, as tecnologias podem deixar de cumprir seu papel pedagógico.

É de grande importância que os docentes não apenas se familiarizem com as ferramentas digitais, mas também compreendam os conceitos das Humanidades





Digitais, a fim de utilizá-las para promover uma abordagem crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias. A criação de ambientes de aprendizagem que estimulam a autonomia dos estudantes, onde podem explorar, criar e interagir com as ferramentas digitais de maneira colaborativa, pode ser uma estratégia eficaz para a promoção de competências transversais, como o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração, estimulando os estudantes a serem autônomos e capazes de efetuar análises aprofundadas, habilidades estas indispensáveis em um cenário global marcado pela rapidez e complexidade das interações digitais.

Este estudo evidencia, preliminarmente, que o uso das TDIC no ensino, quando compatível com as práticas das Humanidades Digitais, contribui com as práticas pedagógicas bem como favorece o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. A educação digital não deve ser vista apenas como um meio de disseminação de conteúdos, mas como uma oportunidade para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando a formação de indivíduos preparados para fazer parte da sociedade digital do século XXI.

Dada a importância do tema, e estudos incipientes acerca da temática, futuras pesquisas para o aprofundamento de estudos são de grande relevância, para continuidade do processo investigativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 01 ago. 2024.

DIAS-TRINDADE, Sara; MILL, Daniel. Educação em tempos de humanidades digitais: algumas aproximações. In: DIAS-TRINDADE, Sara; MILL, Daniel (org.). **Educação e Humanidades Digitais Aprendizagens, Tecnologias e Cibercultura.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.





GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?** Paris, UNESCO. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 03 jun 2024.

RIBEIRO, A. I.; Trindade, S. D. – O ensino da História e tecnologia: conexões, possibilidades e desafios no espaço das Humanidades Digitais. In Porto, C.; Moreira, J. A. (coord.). **Educação no ciberespaço: Novas configurações, convergências e conexões**. Aracaju: Editora Universitária Tiradentes, 2017. p. 145-159

ROCHA, L. M. B. M.; COSTA, C. J. de S. A. Compreensão das humanidades digitais nos domínios da educação para a formação docente. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 766–796, 2021. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2107>.

Acesso em: 01 ago. 2024.

ROLLO, Maria Fernanda. Desafios e responsabilidades das humanidades digitais: preservar a memória, valorizar o patrimônio, promover e disseminar o conhecimento. O Programa Memória Para Todos. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v. 33, n. 69, 2020. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/eh/a/5gB3jG5kdsL3MS5pVBrfHzn/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

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

THOMAS, S. K. **O programa Árvore de Livros e as humanidades digitais: o momento pandêmico Covid-19 (2020-2022) na biblioteca escolar**. 2023. 117 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3875>. Acesso em: 18 mar. 2024.





COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PREPARANDO ESTUDANTES PARA O MERCADO DE TRABALHO CONTEMPORÂNEO

Idio Fridolino Altmann¹

Ingridi Vargas Bortolaso²

Resumo

Nosso estudo tem por objetivo analisar as competências digitais necessárias para o desenvolvimento de estudantes proficientes em competências digitais no ensino superior. A metodologia aplicada é de natureza qualitativa, revisão sistemática de literatura de acordo com Castro (2001). Para isso, buscamos no banco de dados Scopus, artigos por meio dos descritores “digital competences” and “education”, filtrando o período 2019 a 2024, de acesso aberto, entre outros filtros, encontrando 288 artigos. Após a leitura de títulos e resumos, selecionamos 12 artigos para compor o referencial teórico. Os principais resultados determinam que para capacitar o estudante do ensino superior para o trabalho devem ser desenvolvidas principalmente as competências digitais: alfabetização digital, comunicação digital, colaboração online, segurança digital, e pensamento crítico e solução de problemas. **Conclui-se** que é necessário integrar as competências essenciais de acordo com o Conselho da União Europeia (2018) aos currículos do ensino superior, com vistas a desenvolver o estudante para os desafios no mundo do trabalho moderno do século XXI.

Palavras-chave: competências digitais; educação superior; literacia digital; mundo do trabalho; tecnologias digitais.

1 INTRODUÇÃO

A rápida evolução tecnológica, faz com que novas competências sejam exigidas pelo mundo do trabalho. Nesse sentido, Zakharova *et al.* (2021), afirmam que, as mudanças proporcionadas pelas tecnologias digitais impulsionam o desenvolvimento de competências digitais. Para isso, Pinto e Buscariol (2022), fundamentam que as competências da literacia digital sejam desenvolvidas no

¹ Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5420-6894>. E-mail: idio.altmann0075@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4881-1091>. E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br.





ambiente de aprendizagem, integradas às práticas pedagógicas docentes. Pois, envolve o desenvolvimento de competências digitais, que segundo Llomaki *et al.* (2024) é a capacidade de utilizar tecnologias de forma eficaz como recurso de aprendizagem, compreendendo seu impacto na sociedade e fazendo com que o cidadão atue de maneira responsável neste mundo cada vez mais digital.

Nesse sentido, a tecnologia digital na contemporaneidade tem um papel crucial no ambiente de aprendizagem, impulsionando os currículos a se adaptarem às novas demandas das competências digitais. Visto que, “a tecnologia é talvez o fator mais forte e que molda e molda o cenário educacional hoje.”. (Carrol *et al.*, p. 1, tradução nossa). Uma vez que, a tecnologia digital, não apenas transforma o aprendizado, mas se consolida como a principal ferramenta na preparação dos estudantes conforme as novas exigências do mercado de trabalho do século XXI. Portanto, é importante que as instituições de ensino superior se adaptem às novas demandas impulsionadas pelas tecnologias digitais, alinhando-se às competências digitais necessárias no sentido de promover a formação de profissionais capacitados a enfrentar os desafios tecnológicos contemporâneos.

Este artigo foi organizado em seções, sendo que esta primeira seção de introdução apresenta uma breve contextualização sobre a temática pesquisada. Já a segunda seção, do referencial teórico, além de expor os principais conceitos, apresenta o estado atual do conhecimento em relação ao tema estudado. Após, apresenta-se a terceira seção da metodologia, que tem por fim apresentar o percurso metodológico adotado, detalhando a sistemática utilizada para obtenção dos dados para a pesquisa. Na quarta seção, resultados e discussões revela-se a análise dos dados obtidos com a pesquisa e seus principais resultados. Por último a seção das considerações finais, que revelam as conclusões, lacunas e sugestões para o seguimento de uma nova pesquisa.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção do artigo apresenta o referencial teórico, cujo propósito é expor uma base conceitual sobre o tema estudado, bem como delinear o posicionamento teórico do pesquisador, construído a partir da revisão sistemática de literatura. Dito isso, a seção é organizada em torno de dois construtos base: literacia digital, competências digitais e o mercado de trabalho contemporâneo. Construtos que exploram principalmente os fundamentos teóricos da literacia e das competências digitais, na educação superior preparando os estudantes para os desafios do mercado de trabalho do século XXI.

2.1 Literacia digital

Na contemporaneidade, um cidadão não possuir no mínimo as habilidades básicas para compreender e fazer uso das tecnologias digitais, é considerado um analfabeto digital. Como também, embora a sociedade esteja cada vez mais digitalizada, essa experiência não assegura que todos os cidadãos tenham o mesmo acesso e a capacidade de uso das tecnologias digitais, ou seja, nem todos possuem as mesmas oportunidades de acesso à internet, dispositivos, ou a educação digital, ou que limitam a capacidade de algumas pessoas em explorar plenamente essas vantagens da era digital. (Cabero-Almenara *et al.*, 2020). E assim, estas afirmações nos direcionam a um cidadão excluído de uma sociedade que tem se tornado cada vez mais digital.

Nessa linha de pensamento, Boronenko, Kaisina e Fedotova (2022, p. 683, tradução nossa) complementam que “a literacia digital é reconhecida como uma competência fundamental na sociedade digital, que é crucial para a implementação bem-sucedida dos papéis da vida humana num mundo em rápida mudança.”. Portanto, o desenvolvimento das competências digitais por meio da literacia são necessárias para a formação de cidadãos críticos e informados, capazes de utilizar e



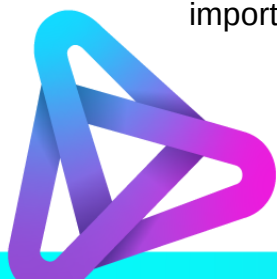


interpretar as tecnologias digitais em diversos contextos da nossa sociedade, inclusive no ambiente de aprendizagem.

Segundo Pinto e Buscariol (2022, p. 3, grifo do autor), “a palavra literacia deriva-se do latim *littera* e, em inglês é *literacy*, podendo ser traduzida para o português como alfabetização ou, mais recentemente, como competência nos níveis de leitura e escrita ou letramento.”. Os mesmos autores também conceituam a literacia digital como sendo o conjunto de habilidades, conhecimentos e práticas que possibilitam o uso crítico e eficaz das tecnologias digitais em uma sociedade cada vez mais interconectada. E assim, compreendida não apenas pela utilização de ferramentas tecnológicas, como por exemplo computadores e smartphones, mas principalmente, pela capacidade do indivíduo ser capaz de interpretar, avaliar e produzir informações digitais em um contexto seguro e ético. Para tanto, Domingo-Coscollola *et al.*, (2020) reforçam que é importante na educação, que os professores possuam as habilidades necessárias para compreender e utilizar tecnologias digitais em suas práticas de ensino, para isso é crucial que tenham o conhecimento básico da literacia digital.

2.2 Competências digitais e o mercado de trabalho contemporâneo

De acordo com Stare, Klun e Dečman (2023, p. 138), “viver em uma sociedade da informação é um desafio para cada indivíduo porque exige o desenvolvimento e a manutenção de uma ampla gama de competências, estas “[...] associadas à utilização das Tecnologias Digitais.”. Assim, no processo de aprendizagem o desenvolvimento das competências digitais dos professores do ensino superior torna-se fundamental, para que eles possam desempenhar o seu principal papel, que é da formação dos estudantes preparando-os para lidar com os desafios e demandas do ambiente digital do novo mundo do trabalho, promovendo assim, um aprendizado mais colaborativo e autônomo para o estudante. Além disso, é importante ressaltar, que de acordo com as pesquisas de Ihnatova; Zhovnych;





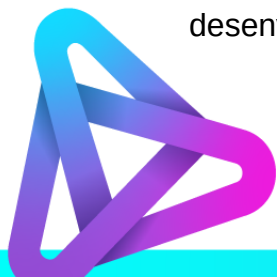
Drobakha, (2022, p. 383) o “[...] aumento da competência digital de um professor também o motiva a utilizar tecnologias digitais na vida docente cotidiana.”.

Para tal, define-se

[...] a competência digital do pedagogo apoiando-nos na ideia de afirmar a natureza interdisciplinar da literacia digital dos alunos e do seu conteúdo, tal como proposta pelos autores no modelo conceptual de proficiência digital, em sete áreas: hardware e software, especialização em informação, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, resolução de problemas, competências de carreira. Dependendo da complexidade dos desafios pedagógicos a resolver, apresentamos a competência digital como um conjunto de competências digitais pedagógicas gerais, gerais e pedagógicas especializadas e avaliamo-la em três níveis de desenvolvimento (nível básico, utilização digital, transformação digital), caracterizando a sua capacidade cognitiva, aspectos funcionais e criativos na atividade pedagógica. (Boronenko; Kaisina; Fedotova, 2022, p. 686-687, tradução nossa)

Acredita-se que a partir do desenvolvimento das competências digitais dos professores, estes estarão aptos a implementarem práticas digitais de aprendizagem no ambiente educacional, potencializando assim o desenvolvimento do aluno, como também da inovação pedagógica. Para tal, Grosseck; Bran; Tîru., (2024), sinalizam que, os professores admitem a relevância de ter que possuir conhecimentos específicos, bem como, a da literacia digital, do pensamento crítico e comunicação, para o sucesso dos estudantes na aprendizagem e conseqüentemente no futuro profissional. Moynihan *et. al.* (2023), complementam que, é crucial que professores adquiram habilidades digitais específicas para a prática docente, permitindo assim que se utilizem das tecnologias digitais educacionais de forma eficaz e inovadora no ambiente educacional. Isso, por sua vez, capacita os professores a desenvolverem a competência digital de seus estudantes, auxiliando-os a lidar com todas as demandas tecnológicas do mundo moderno.

As competências digitais, é uma das oito competências essenciais definidas no Quadro de Referência do Conselho da União Europeia (2018). Competências que segundo este mesmo Conselho considera que, são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua vida, seja por intermédio de uma





educação formal ou não formal. Pois estas, são necessárias para desenvolvimento, realização pessoal, “[...] para a empregabilidade e a inclusão social e para adotarem um estilo de vida sustentável, viverem uma vida bem-sucedida em sociedades pacíficas, levarem uma vida saudável e exercerem uma cidadania ativa.”. (Conselho da União Europeia, 2018, p. C 189/7). Desta forma, as oito competências definidas por este conselho são:

- a) **competência da literacia**, é “[...] capacidade para identificar, compreender, expressar, criar e interpretar conceitos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito, utilizando suportes visuais, auditivos e materiais digitais em todas as disciplinas e contextos.”. (Conselho da União Europeia, 2018, p. C 189/8).
- b) **Competências multilíngues**, de acordo com o Conselho da União Europeia (2018, p. C 189/8) está “[...] na capacidade de comunicar em várias línguas de maneira adequada e eficaz”, seja no falar, ler e escrever.
- c) **Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia**, estão na “[...] capacidade de desenvolver e aplicar um raciocínio e conhecimento matemático para resolver problemas diversos da vida quotidiana”. (Conselho da União Europeia, 2018, p. C 189/9).
- d) **Competências digitais**, de acordo com Martzoukou *et al.* (2022, p. 751, tradução nossa), compreende o uso de forma “[...] eficaz de ferramentas e meios digitais em constante mudança para aprender e realizar tarefas digitais, comportamentos digitais (como comunicação online, trabalho em equipe, partilha ética de informação), [...]”. Complementando, Llomaki *et al.* (2014, p. 1, tradução nossa) define competência digital como um conjunto de habilidades, que incluem:

(1) competência técnica, (2) a capacidade de usar tecnologias digitais de uma forma significativa para trabalhar, estudar e na vida cotidiana, (3) a capacidade de avaliar criticamente as tecnologias digitais, e (4) motivação para participar e comprometer-se na cultura digital.

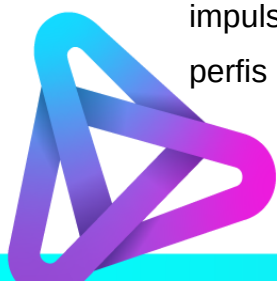




Portanto, a competência digital envolve não apenas uma habilidade, mas sim um conjunto de habilidades técnicas, como também atitudes, práticas e éticas que capacitam o indivíduo a navegar e contribuir de forma consciente e eficaz em um ambiente digital, essencial para o desenvolvimento pessoal, profissional e social na era contemporânea.

- e) **Competências pessoais, sociais e capacidade de “aprender a aprender”** “[...] são a capacidade de refletir sobre si próprio, de gerir eficazmente o tempo e a informação, de colaborar de forma construtiva, de manter a resiliência e de gerir a sua própria aprendizagem e carreira.”. (Conselho da União Europeia, 2018, p. C 189/10).
- f) **Competências de cidadania**, estão na “[...] capacidade de agir como cidadãos responsáveis e de participar plenamente na vida social e cívica, com base na compreensão dos conceitos e estruturas sociais, econômicos, jurídicos e políticos [...]”. (Conselho da União Europeia, 2018, p. C 189/10).
- g) **Competências de empreendedorismo**, são aquelas que tem como base a “[...] criatividade, o que inclui a imaginação, a resolução de problemas, o pensamento estratégico, a reflexão crítica e construtiva sobre os processos criativos em evolução e sobre a inovação.”. (Conselho da União Europeia, 2018, p. C 189/11).
- h) **Competências de sensibilidade e expressão culturais**, estas “[...] implicam a compreensão e o respeito pela expressão e comunicação criativa de ideias e significados em diferentes culturas e através de várias artes e outras formas de expressão cultural.”. (Conselho da União Europeia, 2018, p. C 189/11).

Monteiro e Leite (2021), fundamentam que no mercado de trabalho, os meios tecnológicos desempenham um papel fundamental como agentes de transformação, promovendo a inclusão social e consequentemente melhorando a qualidade de vida. Nesse sentido, as mesmas autoras, explicam que essas tecnologias têm impulsionado muitas mudanças, fomentando a inovação e integrando diferentes perfis profissionais. Assim, ao viabilizar novas formas de trabalho, a tecnologia se





torna um recurso essencial para reduzir barreiras de acesso, promover oportunidades e garantir uma participação mais igualitária de todos no ambiente profissional.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa exploratória, de acordo com a natureza dos dados classifica-se como sendo de abordagem qualitativa. Nesta que, conforme fundamentam Lüdke e André (2018) os dados são coletados em um ambiente real onde ocorrem as interferências, favorecendo assim, uma compreensão mais específica do pesquisador com o ambiente pesquisado. Para isso utilizou-se como método a revisão sistemática de literatura, que segundo CASTRO (2001), é aplicado para se atingir um objetivo em particular, adotando-se técnicas que garantem que os resultados sejam confiáveis e imparciais. Dessa forma, seguimos a indicação desse mesmo autor, utilizando-se dessa metodologia explícita e sistemática para localizar e escolher todos os estudos relevantes sobre o tema estudado. Sistemática que seguiu por meio das seguintes: a) busca pelas pesquisas científicas; b) organização; c) seleção; d) análise; e por fim e) avaliação dos resultados.

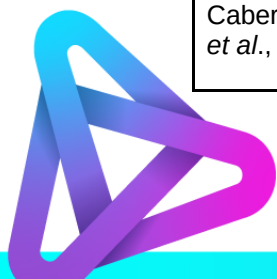
Dito isso, buscamos no banco de dados Scopus, artigos científicos por meio dos descritores “*digital competences*” and “*education*”, filtrando pelo período dos últimos 5 anos, ou seja, de 2019 a 2024, de acesso aberto, entre outros filtros. De acordo com estas definições, foram identificados 288 artigos. Partindo para a leitura de títulos e resumos, desconsideramos a maioria dos artigos vinculados ao tema competências digitais na educação nos processos de aprendizagem, no período da pandemia Covid-19, e priorizamos as pesquisas que apresentaram maior aproximação com o tema de pesquisa e com as competências essenciais para aprendizagem ao longo da vida definidas pelo Conselho da União Europeia (2018). E assim, como resultado dessa busca na base de dados Scopus, selecionamos 12 artigos, que mais se aproximavam com a temática pesquisada, conforme apresentamos no quadro 1.





Quadro 1 - Artigos selecionados na base de dados Scopus para o estudo

Autor / Ano	Título	Conexões com a Temática da Pesquisa
Moynihan et. al., 2023	<i>All the World's a Stage: Examining the Actors That Influence the Development of Primary Pre-Service Teacher Digital Competence in the Republic of Ireland.</i>	O artigo explora como a competência digital é desenvolvida entre professores em formação e como estas competências devem ser integradas nos programas de formação docente.
Carroll et al., 2023	<i>The Journey to Making 'Digital Technology' Education a Community Learning Venture.</i>	A pesquisa apresenta um estudo de caso sobre a criação de uma comunidade de aprendizado focada em tecnologia digital. A abordagem evidencia a importância de uma formação que vá além do ambiente universitário, integrando o desenvolvimento das competências digitais de forma prática e colaborativa, algo essencial para a adaptabilidade dos futuros profissionais.
Martzoukou et al., 2022	<i>A study of university law students' self-perceived digital competences.</i>	O estudo investiga as competências digitais, seus conceitos, a importância da literacia digital, o desenvolvimento das habilidades digitais não apenas para atender às demandas educacionais, mas também para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.
Grosseck; Bran; Tîru., 2024	<i>Digital Assessment: A Survey of Romanian Higher Education Teachers' Practices and Needs.</i>	O artigo apresenta uma pesquisa sobre as práticas e necessidades de avaliação digital de professores do ensino superior, destacando a relevância das competências digitais não apenas para o aprendizado dos estudantes, mas também para o desenvolvimento dos professores.
Boronenko; Kaisina; Fedotova, 2022	<i>Characteristics of professional competencies of computer science teacher in digital learning environment: digital competence.</i>	A pesquisa aborda como a formação das competências digitais é essencial para que os professores possam orientar os estudantes no domínio de habilidades digitais, promovendo assim uma literacia digital sólida entre os estudantes.
Monteiro; Leite, 2021	<i>Digital literacies in higher education: Skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation</i>	Este estudo explora a alfabetização digital no contexto da educação superior, discutindo as competências digitais necessárias para que os estudantes enfrentem as demandas de um mercado de trabalho digitalizado
Cabero-Almenara et al., 2020	<i>Validation of the digital competence questionnaire for pre-service teachers</i>	Esta investigação ressalta a necessidade de preparar professores com competências digitais sólidas para atender às demandas de





	<i>through structural equations modeling</i>	um ambiente de trabalho digitalizado e competitivo, alinhando-se à formação de educadores aptos a integrar tecnologias no ensino e no aprendizado de maneira eficaz.
Domingo-Coscollola et al., 2020	<i>Fostering teacher's digital competence at university: The perception of students and teachers</i>	O artigo discute as demandas do mercado moderno, onde a habilidade de utilizar recursos digitais de forma ética, inovadora e colaborativa é fundamental tanto para docentes quanto para estudantes, preparando-os para ambientes profissionais digitalizados e conectados.
Ihnatova; Zhovnych; Drobakha, 2022	<i>The effectiveness of blended learning in english teacher training</i>	A pesquisa mostra que o uso de tecnologias digitais e metodologias de ensino flexíveis aprimoram a competência didática e digital na formação de professores, preparando-os para um ambiente educacional moderno e digitalmente exigente.
Stare; Klun; Dečman, 2023	<i>A Case Study on the Development of Digital Competences of Teachers at the University of Ljubljana</i>	O estudo apresenta a importância das competências digitais para a eficácia da educação contemporânea, como também analisa como os professores podem aprimorar suas habilidades digitais.
Zakharova et al., 2021	<i>Assessment of the professional competencies formation in students in the course of implementing online digital learning technologies</i>	A pesquisa aborda a avaliação da formação de competências profissionais em estudantes universitários através de tecnologias digitais de aprendizagem online. Destaca ainda, a importância do desenvolvimento dessas competências, pois elas são essenciais para preparar os estudantes para o mercado de trabalho.
Llomaki, et al. (2024)	<i>Media education, media literacy and digital competence</i>	O artigo apresenta o conceito de "competência digital", sua evolução e importância na sociedade do conhecimento e no cenário educacional.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da coleta de artigos na base de dados Scopus, 2024.

Por fim, a partir destes artigos selecionados no banco de dados Scopus, foi possível construir o referencial teórico desta pesquisa.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

É importante destacar que para o ensino superior, se faz necessário uma sólida compreensão das competências essenciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, integrando-as estas competências aos currículos de forma prática e relevante. Nesse contexto, o desenvolvimento da literacia digital torna-se uma prioridade, promovendo uma aprendizagem contínua e inclusiva no ambiente digital, esta que é fundamental para o mercado de trabalho contemporâneo.

Portanto, capacitar os estudantes para o mercado de trabalho exige foco em competências digitais específicas, como a alfabetização digital, comunicação e colaboração online, segurança digital, bem como o pensamento crítico e a resolução de problemas. Essas habilidades são indispensáveis para preparar os estudantes para lidarem com os desafios e as oportunidades do ambiente profissional contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar as competências digitais necessárias para o desenvolvimento de estudantes proficientes em competências digitais no ensino superior. E para que este objetivo fosse atingido, consideramos como metodologia a revisão sistemática de literatura de acordo com Castro (2001). Esta pesquisa discorre principalmente sobre o conceito de literacia digital, fundamentada nos autores Pinto e Buscariol (2022), que apresentam na sua abordagem como o desenvolvimento de habilidades essenciais para interpretar e utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e ética. E no conceito de competências digitais segundo Llomaki *et al.* (2024), é a capacidade de utilizar tecnologias de forma eficaz como recurso de aprendizagem, compreendendo seu impacto na sociedade e fazendo com que o cidadão atue de maneira responsável neste mundo cada vez mais digital





Nesse sentido, destacamos que é necessário integrar as competências essenciais de acordo com o Conselho da União Europeia (2018) aos currículos do ensino superior, com vistas a desenvolver o estudante para os desafios no mundo do trabalho moderno do século XXI.

Percebemos que este estudo possui algumas limitações com relação a sua abrangência dos dados, focando-se na literatura disponível de periódicos de acesso aberto disponíveis no banco de dados da Scopus. Sugere-se que futuros estudos explorem um escopo mais amplo, com a busca em outros bancos de dados, como também se aprofundar realizando uma análise de estudo de caso, para aprofundar o entendimento sobre a implementação prática das competências digitais.

AGRADECIMENTOS

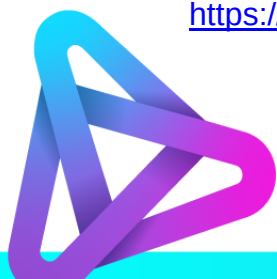
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

BORONENKO, T. A.; KAISINA, A. V.; FEDOTOVA, V. S. Características das Competências Profissionais do Professor de Informática no Ambiente de Aprendizagem Digital: Competência Digital. **Perspectivas da Ciência e Educação**, v. 3, n. 57, p. 680-698, 2022. Disponível em: <https://pnojurnal.wordpress.com/2022-2/22-03/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CABERO-ALMENARA, Julio; BARROSO-OSUNA, Julio; GUTIÉRREZ-CASTILLO, Juan Jesús; PALACIOS-RODRÍGUEZ, Antonio. Validation of the Digital Competence Questionnaire for Pre-service Teachers through structural equations modeling. **Bordón**, v. 72, n. 2, p. 45-63, 2020. DOI: 10.13042/Bordon.2020.73436. Disponível em: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.73436>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CARROLL, Fiona *et al.* The Journey to Making 'Digital Technology' Education a Community Learning Venture. **Education Sciences**, v. 13, n. 428, p. 1-17, 2023. DOI: 10.3390/educsci13050428. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13050428>. Acesso em: 14 ago. 2024.





CASTRO, Aldemar Araujo. (2001). Revisão sistemática e meta-análise. In S. Goldenberg, Guimarães C. A., A. A. Castro (ed.), **Elaboração e apresentação de comunicação científica**, São Paulo: Metodologia.org, 2001. Disponível em <http://www.metodologia.org>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. **Jornal Oficial da União Europeia**, [S. l.], 1-13, 2018. Disponível em: [https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). Acesso em: 17 jul. 2024.

DOMINGO-COSCOLLA, María; BOSCO, Alejandra; CARRASCO SEGOVIA, Sara; SÁNCHEZ VALERO, Joan-Anton. Fomentando la competencia digital docente en la universidad: percepción de estudiantes y docentes. **Revista de Investigación Educativa**, v. 38, n. 1, p. 167-182, 2020. DOI: 10.6018/rie.340551. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GROSSECK, Gabriela; BRAN, Ramona Alice; ȚÎRU, Laurentiu Gabriel. Digital assessment: a survey of romanian higher education teachers' practices and needs. **Education Sciences**, v. 14, n. 32, 2024. DOI: 10.3390/educsci14010032. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci14010032>. Acesso em: 14 ago. 2024.

IHNATOVA, Olena; ZHOVNYCH, Olesia; DROBAKHA, Larysa. The effectiveness of blended learning in English teacher training. **The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes**, v. 10, n. 3, p. 377-388, 2022. DOI: 10.22190/JTESAP2203377I. Disponível em: <https://doi.org/10.22190/JTESAP2203377I>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LLOMAKI, Liisa *et al.* Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. **Education and Information Technologies**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1-25, 2014. DOI: 10.1007/s10639-014-9346-4. Disponível em: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/digital-competence-an-emergent-boundary-concept-for-policy-and-ed>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, 2. ed., Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

MARTZOUKOU, Konstantina *et al.* A study of university law students' self-perceived digital competences. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 54, n. 4, p. 751-769, 2022. DOI: 10.1177/09610006211048004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/09610006211048004>. Acesso em: 14 ago. 2024.





MONTEIRO, Angélica Reis; LEITE, Carlinda. Digital literacies in higher education: skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. **RED. Revista de Educación a Distancia**, v. 21, n. 65, p. 1-20, 2021. DOI: 10.6018/red.438721. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/red.438721>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MOYNIHAN, Denis *et al.* All the world's a stage: examining the actors that influence the development of primary pre-service teacher digital competence in the Republic of Ireland. **Education Sciences**, v. 13, n. 1045, p. 1-14, 2023. DOI: 10.3390/educsci13101045. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13101045>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PINTO, Joane Vilela; BOSCARIOLI, Clodis. Literacia digital: possibilidades em contextos formativos de professores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 18, n. 39, p. 1–23, 2022. DOI: 10.21713/rbpg.v18i39.1988. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1988>. Acesso em: 14 ago. 2024.

STARE, Janez; KLUN, Maja; DEČMAN, Mitja. A case study on the development of digital competences of teachers at the University of Ljubljana. **NISPAcee Journal of Public Administration and Policy**, v. 16, n. 1, p. 138-166, 2023. DOI: 10.2478/nispa-2023-0006. Disponível em: [10.2478/nispa-2023-0006](https://doi.org/10.2478/nispa-2023-0006). Acesso em: 14 ago. 2024.

ZAKHAROVA, Svetlana G. et al. Assessment of the professional competencies formation in students in the course of implementing online digital learning technologies. **EDO Sciences**, [s. l.], v. 103, p. 1-7, 2021. DOI: 10.1051/shsconf/202110302006. Disponível em: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/14/shsconf_shpr2021_02006/shsconf_shpr2021_02006.html. Acesso em: 14 ago. 2024.





PROCESSOS EDUCATIVOS SOBRE E PARA A GUERRA EM MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS E A CONSTITUIÇÃO DAS PEDAGOGIAS CIBERBÉLICAS

Guilherme Vendruscollo Werlang¹

Resumo

Este trabalho é fruto do projeto de tese de Doutorado do autor, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A pesquisa buscou explorar como as mídias sociais digitais, especificamente o Instagram, influenciam a construção de percepções e discursos sobre a guerra atual entre Rússia e Ucrânia (2022). Com foco nas postagens do presidente ucraniano Volodymyr Zelensky, o estudo investiga como as imagens publicadas em plataformas digitais atuam na criação das chamadas "pedagogias ciberbéticas", conceito criado pelo autor e que pretende desenvolvê-lo durante o doutoramento, na qual entende que essas pedagogias são processos educativos emergentes mediados por tecnologias digitais em contextos de conflito bélico. O estudo segue uma abordagem qualitativa, utilizando a análise discursiva como método central. A pesquisa se baseia em ferramentas metodológicas foucaultianas sobre poder e regimes de verdade, além de integrar conceitos de Estudos Culturais e Pedagogias Culturais. As imagens do Instagram de Zelensky são analisadas para entender como elas produzem significados e moldam as percepções públicas. As considerações preliminares sugerem que as imagens publicadas por Zelensky têm um impacto significativo na construção de narrativas sobre a guerra, criando uma "verdade" que mobiliza apoio internacional e molda percepções públicas. As observações apontam para a necessidade de estudos futuros que aprofundem a análise das Pedagogias Ciberbéticas em outros contextos de conflito.

Palavras-chave: educação; redes sociais; Instagram; guerra; estudos culturais; pedagogias ciberbéticas.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das mídias digitais alterou profundamente a maneira como os conflitos são percebidos e discutidos. Este trabalho propõe uma análise das redes sociais, particularmente do Instagram, como ferramenta pedagógica em contextos bélicos. A pesquisa aborda as imagens postadas pelo Instagram do presidente

¹ Guilherme Vendruscollo Werlang, Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-4301-0626>. E-mail: guilhermewe@mx2.unisc.br.



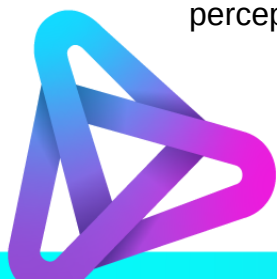


ucraniano Volodymyr Zelensky, no contexto da guerra russo-ucraniana, investigando como essas mídias produzem subjetividades e moldam percepções sobre a guerra. Busca-se introduzir o conceito de “pedagogias ciberbéticas”, explorando a interseção entre Educação, Relações Internacionais e Mídias.

A partir desse contexto, elaborou-se o problema de pesquisa formulado, no qual foi: como as imagens postadas no Instagram do presidente ucraniano influenciam e moldam diferentes discursos, percepções e processos educativos sobre a guerra na Ucrânia? Este questionamento conduz a análise para uma reflexão crítica sobre a intersecção entre tecnologia, política internacional e educação em tempos de guerra, considerando o papel das mídias sociais como agentes na construção de verdades e subjetividades.

As redes sociais, em especial o Instagram, são analisadas como ferramentas estratégicas de comunicação que, além de disseminarem informações, desempenham um papel crucial na formação de narrativas e subjetividades em tempos de guerra. A pesquisa explora como essas plataformas constroem regimes de verdade, moldando as percepções globais acerca do conflito. O estudo está em fase de desenvolvimento, sendo que os resultados e as considerações finais apresentadas até o momento são preliminares e estão sujeitos a revisões e ajustes ao longo do processo de investigação.

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar como as postagens visuais de Volodymyr Zelensky, no Instagram, atuam na construção de percepções globais sobre o conflito russo-ucraniano e como essas imagens contribuem para a formação de pedagogias ciberbéticas. A partir desse objetivo geral, derivam-se os seguintes objetivos específicos: contextualizar o conflito russo-ucraniano, destacando suas origens e desdobramentos até o momento atual; discutir as relações de poder e regimes de verdade nas mídias sociais, à luz das ferramentas analíticas sobre poder e verdade de Michel Foucault (Foucault, 2000); analisar o papel do Instagram na criação de discursos visuais, focando na maneira como as postagens moldam as percepções públicas acerca da guerra; e por fim, investigar como as imagens de





Zelensky produzem narrativas sobre resistência e identidade nacional, bem como seus efeitos na opinião pública internacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico busca contextualizar a guerra entre os países envolvidos no conflito, bem como as redes sociais digitais. Além disso, procura demonstrar como as mídias tradicionais repercutem a guerra em seus canais oficiais.

2.1 Contextualização do conflito entre Rússia e Ucrânia

A história compartilhada entre Ucrânia e Rússia reflete uma longa relação de dominação política, cultural e linguística, intensificada durante o período da União Soviética (1922-1991). Governantes soviéticos promoveram o uso do russo como língua oficial, marginalizando o ucraniano, que era associado a populações rurais e camponesas (Arel, 2017). Com a dissolução da União Soviética, em 1991, a Ucrânia declarou sua independência, mas o legado soviético continuou a influenciar as relações entre os dois países.

Os eventos da Revolução de Maidan (2013-2014) marcaram um ponto de ruptura. Protestos populares na Ucrânia, inicialmente motivados pela recusa do presidente Viktor Yanukovich em assinar um acordo de associação com a União Europeia, evoluíram para uma mobilização pró-Occidente e anti-Rússia. Simultaneamente, regiões como Donetsk, Luhansk e Crimeia testemunharam movimentos separatistas apoiados por Moscou, dando início a uma guerra civil no leste do país que culminou na invasão russa de 2022. Como Putin argumenta em seu artigo de 2021, a Ucrânia é vista pelo Kremlin como parte inseparável da Rússia, uma narrativa que nega a soberania ucraniana e alimenta as tensões geopolíticas (Putin, 2021).

A invasão russa em 2022 intensificou disputas que perpassam do campo de batalha militar real para o campo cibernético, em uma luta de discursos entre Rússia





e Ucrânia. Para o autor, formado em Relações Internacionais, não há uma solução imediata para o conflito, devendo ainda prologar-se por um bom tempo.

2.2 Mídias sociais digitais

As redes sociais, tais como Instagram, Twitter/X, Facebook, especialmente a partir da Web 2.0, transformaram-se em arenas de disputa simbólica. Segundo Moreira (2009), a Web 2.0 vai além da tecnologia, sendo um espaço de participação e produção descentralizada de conteúdo. Esses aplicativos, citados anteriormente, são utilizados estrategicamente tanto para comunicação interna quanto para moldar narrativas globais (Nazaruk, 2022).

Os algoritmos dessas plataformas, conforme discutido por Silva e Araújo (2020), potencializam a disseminação de informações alinhadas às preferências do usuário, mas também exacerbam a polarização e a propagação de Fake News. Esse ambiente amplifica discursos bélicos e molda percepções públicas, inserindo os sujeitos em dinâmicas que conectam o virtual ao real (Floridi, 2015).

Zelensky utiliza o Instagram para divulgar imagens que simbolizam resistência, como soldados em combate, discursos patrióticos e apelos emocionais por apoio internacional. Essas postagens demonstram o uso das mídias como armas ciberbélicas, com poder de engajamento em escala global. Nazaruk (2022) destaca ainda o papel do Telegram como ferramenta crucial para coordenar ações e compartilhar informações em tempo real sobre a guerra na Ucrânia, especialmente em zonas de conflito.

2.3 A guerra apresentada em notícias

As mídias tradicionais, como jornais e emissoras de televisão, também desempenham um papel crucial na construção de narrativas sobre o conflito. Sontag (2003) argumenta que as imagens de guerra têm o poder de chocar e sensibilizar, mas também podem banalizar o sofrimento quando repetidas de forma excessiva.





No caso da Ucrânia, as capas de jornais como *The Guardian* (Imagem 1) e *Folha de São Paulo* (Imagem 2) destacaram imagens de destruição e deslocamento, criando uma narrativa que retrata a Ucrânia como vítima e heroína da resistência contra a agressão russa. Por fim, as reportagens sobre massacres, como o ocorrido em Bucha, e o êxodo de refugiados ucranianos ilustram como as mídias tradicionais constroem regimes de verdade que legitimam ações políticas e mobilizam apoios internacionais. Essas narrativas, alinhadas às imagens disseminadas nas redes sociais, formam um ecossistema midiático que molda a percepção global do conflito.

Imagens 1 e 2 – Capas dos jornais *The Guardian* e *Folha de São Paulo*, em 24 de fevereiro de 2022



Fonte: The Guardian, 2022. Folha de São Paulo, 2022.

Contudo, Brooks (2022) problematiza o viés dessas narrativas, que muitas vezes ignoram os impactos do conflito na população russa. A discriminação enfrentada por russos em países ocidentais e a demonização coletiva de uma nação evidenciam como as narrativas midiáticas podem reforçar preconceitos.

Outra questão levantada por Abdo (2022) é o tratamento diferenciado dado a refugiados ucranianos em comparação com migrantes de países como Síria e Afeganistão. Essa discrepância revela preconceitos raciais e hierarquias de valor





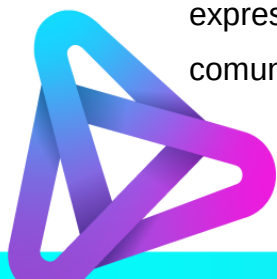
implícitas nas representações midiáticas, reforçando desigualdades estruturais na percepção de crises humanitárias.

3 METODOLOGIA

O estudo utiliza-se da análise discursiva para compreender os significados produzidos pelas imagens postadas no Instagram. A metodologia está ancorada nas análises foucaultianas sobre poder (Foucault, 2000), regimes de verdade e subjetivação, bem como nos Estudos Culturais (Hall, 1996) e nas Pedagogias Culturais (Andrade; Costa, 2016), que fornecem o arcabouço teórico necessário para explorar como as redes sociais digitais funcionam como agentes educativos em tempos de guerra.

Foucault (2007) argumenta que o poder está presente em todas as práticas sociais e que ele opera de maneira produtiva, não apenas repressiva. A partir dessa perspectiva, o poder circula por meio das relações cotidianas e, no contexto das redes sociais, é exercido de forma sutil e disseminada por intermédio de discursos visuais e interações digitais. Nesse sentido, o Instagram se revela um espaço de poder, onde regimes de verdade são criados e disseminados por meio das postagens de líderes políticos, como Zelensky.

Já os Estudos Culturais surgiram na década de 1960 no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS) da Universidade de Birmingham, Inglaterra, liderados por autores como Richard Hoggart, Raymond Williams e E.P. Thompson. Esses estudos propõem uma análise das práticas culturais, considerando-as como fenômenos dinâmicos e interligados às relações de poder e estruturas sociais (Escosteguy, 2001). Stuart Hall, um dos nomes mais influentes, destacou o papel da cultura como espaço de resistência e transformação, especialmente em contextos de classes, raça e gênero. Os Estudos Culturais rejeitam a dicotomia entre alta e baixa cultura, argumentando que a cultura popular é uma forma legítima de expressão e resistência. Eles também enfatizam a centralidade dos meios de comunicação e das tecnologias no processo de disseminação de significados





culturais, problematizando a relação entre consumidores e produtores de cultura (Hall, 1996).

As Pedagogias Culturais são um desdobramento dos Estudos Culturais, focadas nos processos educativos que ocorrem fora dos espaços escolares tradicionais. Elas reconhecem que a educação acontece continuamente em espaços culturais, como mídias, cinema, arte e redes sociais (Andrade; Costa, 2016). Essas pedagogias examinam como os artefatos culturais educam indivíduos, moldando suas identidades, valores e formas de ver o mundo. Artefatos como filmes, fotografias e memes funcionam como veículos pedagógicos que subjetivam os sujeitos, transmitindo normas, valores e discursos sociais.

Por fim, o material de análise foram as fotografias publicadas no Instagram do presidente ucraniano. Na pesquisa, a observação das imagens foi feita por meio de uma leitura crítica das postagens no Instagram, destacando como os elementos visuais, legendas e interações com o público moldam percepções sobre o conflito. Além disso, foram considerados aspectos culturais e políticos que influenciam na interpretação dessas imagens, uma vez que o Instagram não apenas transmite informações, mas também subjetiva os seus usuários.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A guerra russo-ucraniana tem sido intensamente mediada pelas redes sociais, que se configuram como palcos de narrativas concorrentes. As imagens postadas por Volodymyr Zelensky no Instagram não apenas documentam o conflito, mas também criam uma versão específica dos eventos, onde a Ucrânia é apresentada como uma nação resistente, liderada por um presidente corajoso e determinado. Esses discursos visuais, conforme analisado por meio da lente foucaultiana, constituem regimes de verdade que moldam as percepções públicas e políticas em nível global.

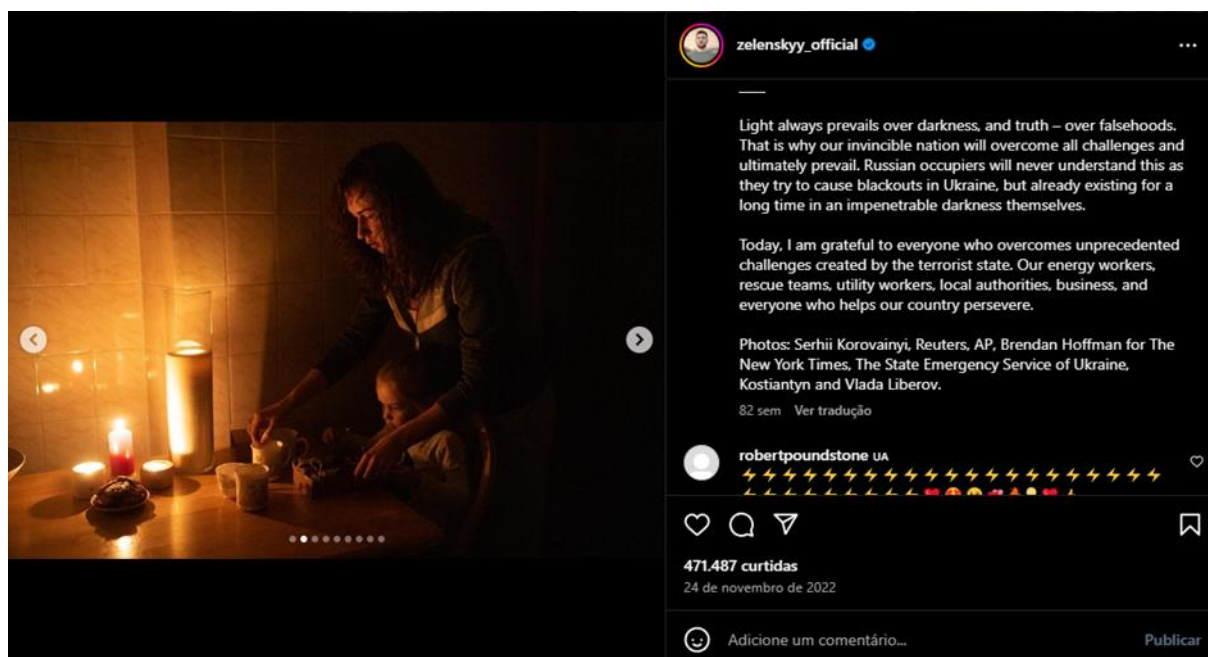
Zelensky, com sua habilidade em comunicar-se diretamente com o público por meio de vídeos e imagens, personifica a luta ucraniana, tornando-se um símbolo de





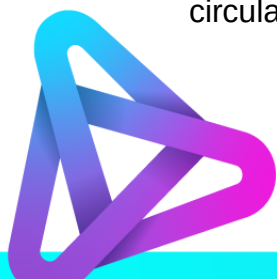
resistência contra a agressão russa. As postagens selecionadas para análise, que incluem imagens de destruição, solidariedade internacional e momentos de liderança, constroem uma narrativa coesa que apela tanto para a emoção quanto para a racionalidade dos espectadores, tais como a de Imagem 3. Através de legendas estrategicamente elaboradas, as imagens ganham profundidade, conectando-se a valores como liberdade, coragem e autodeterminação.

Imagem 3 - A luz prevalece sobre a escuridão



Fonte: Instagram, 2022.

Essas postagens também exercem um papel educativo, ensinando os usuários das redes sociais sobre os acontecimentos da guerra de uma maneira acessível e visualmente impactante. A guerra, em grande parte apresentada como um conflito entre o bem e o mal, é transmitida através de uma pedagogia ciberbética que não só informa, mas também mobiliza. As redes sociais, portanto, tornam-se espaços onde os sujeitos são educados sobre a guerra, sendo moldados pelas narrativas que circulam nesses ambientes digitais.





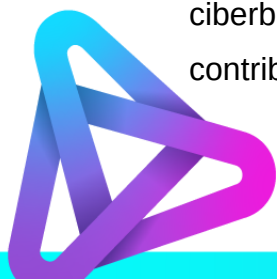
Os conceitos teóricos de Foucault (2000) sobre poder e regimes de verdade são particularmente úteis para compreender como as redes sociais, e em especial o Instagram, funcionam como plataformas que não apenas transmitem informações, mas também produzem subjetividades. O poder, que circula por meio dos discursos visuais, cria uma verdade sobre o conflito que influencia diretamente as percepções do público global. Nesse sentido, as mídias sociais exercem uma função pedagógica fundamental, moldando a forma como o conflito é entendido e como os sujeitos se posicionam em relação a ele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares desta análise indicam que as postagens de Zelensky no Instagram atuam de maneira crucial na mobilização de apoio internacional à Ucrânia. A guerra, que inicialmente era percebida como um conflito regional, ganha dimensões globais à medida que as imagens veiculadas nas redes sociais produzem uma narrativa clara de heroísmo, resistência e injustiça. As postagens têm o poder de influenciar as percepções dos espectadores, mobilizando-os emocionalmente e politicamente.

A análise das imagens revela que as postagens de Zelensky não são neutras; pelo contrário, elas são carregadas de significados que moldam a opinião pública. O uso estratégico de imagens de destruição e sofrimento, combinado com mensagens de esperança e resiliência, contribui para a construção de uma narrativa que legitima a resistência ucraniana e posiciona a Rússia como a agressora. Nesse sentido, as redes sociais funcionam como uma extensão do campo de batalha, onde as imagens e discursos circulam e produzem impactos reais nas decisões políticas e no apoio popular à causa ucraniana.

As “conclusões” preliminares desta pesquisa sugerem que as redes sociais, e especialmente o Instagram, são fundamentais na construção de pedagogias ciberbéticas. Essas pedagogias, ao educarem os usuários sobre a guerra, contribuem para a formação de subjetividades que são moldadas pelas narrativas





visuais e discursivas que circulam nesses espaços digitais. O conceito de pedagogias ciberbéticas, portanto, amplia nossa compreensão sobre o papel das mídias sociais na contemporaneidade, destacando como elas são utilizadas para moldar percepções e mobilizar apoios em tempos de conflito.

Dessa forma, este projeto, futura tese completa, almeja contribuir para a compreensão do papel das redes sociais na contemporaneidade, especificamente em relação à guerra e à formação de subjetividades. Embora as análises iniciais indiquem tendências claras sobre o impacto das postagens de Zelensky, o desenvolvimento contínuo da pesquisa poderá revelar novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

ABDO, C. Europa, mídia e a guerra na Ucrânia: “nossos refugiados são melhores que os outros”. **Revista Extraprensa**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 230-248, 2022. DOI: 10.11606/extraprensa.2022.200144. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/200144>. Acesso em 14 fev. 2024.

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, v. 33, p. e157950, 2016.

AREL, D. Language, Status, and State Loyalty in Ukraine. **Harvard Ukrainian Studies**, v. 35, n. 1-4, 2017-18, p. 233-263. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/44983543>. Acesso em 21 mar. 2024.

BROOKS, H. **Putin invaded Ukraine**. But Russian immigrants are paying the price. **NBC News**, 2 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.nbcnews.com/think/amp/rcna26971>. Acesso em 17 nov. 2024.

CAMOZZATO, V. C.; CARVALHO, R. S.; ANDRADE, Paula Deporte de (org.). Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: **Appris**, 2016.

ESCOSTEGUY, A. C. Os estudos culturais. **Teorias da Comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 151-170, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.





FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

HALL, S. Cultural studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, D., KUAN-HSING, C., (ed.). **Stuart Hall critical dialogues in cultural studies**. London; New York: Routledge, 1996.

INSTAGRAM. **Perfil de Volodymyr Zelensky**. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/zelenskyy_official/. Acesso em: 30 ago. 2024.

NAZARUK, T. Subscribe and Follow. Telegram and Responsive Archiving the War in Ukraine. **Sociológica**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 217–226, 2022. DOI: 10.6092/issn.1971-8853/15339. Disponível em: <https://sociologica.unibo.it/article/view/15339>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PUTIN, V. **On the Historical Unity of Russians and Ukrainians**. Kremlin: 12 jul. 2021. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20220125053520/https://en.kremlin.ru/events/president/news/66181>. Acesso em 29 ago. 2024.

SILVA, M. L.; ARAÚJO, W. F. Biopolítica, racismo estrutural-algorítmico e subjetividade. **Educação Unisinos (online)**, v. 24, p. 1-20, 2020.

SONTAG, S. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 107 p.





TENDÊNCIAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PRESENTES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ANORI - AM

Lucas de Souza Ozier¹

Rute Henrique da Silva Ferreira²

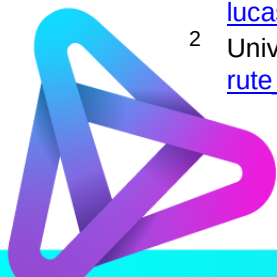
Resumo

O artigo investiga as tendências em educação matemática presentes nas práticas educativas de professores do Ensino Médio na Escola Estadual Presidente Costa e Silva, localizada no município de Anori - AM. A pesquisa faz parte da linha de pesquisa "Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, e está vinculada ao grupo de pesquisa Formação de Professores. O principal objetivo é analisar e problematizar as abordagens pedagógicas utilizadas pelos docentes de matemática, identificando as tendências educacionais aplicadas em suas práticas no contexto local. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como principal estratégia de investigação. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados aos professores, via Google Forms, além da análise de documentos normativos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os Planos de Estudos de Matemática. O estudo visou compreender de forma detalhada as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes e como elas refletem as tendências atuais em educação matemática. Os resultados preliminares indicam que os professores enfrentam desafios relacionados ao déficit de aprendizagem dos alunos, causado por lacunas no ensino fundamental, mas também demonstram esforços para incorporar práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, essas práticas ainda estão em fase de implementação e apresentam variações quanto à sua efetividade. O estudo sugere que a formação continuada e o uso de métodos diversificados podem ser essenciais para melhorar o ensino de matemática no contexto escolar de Anori. Considera-se que a pesquisa contribui para uma melhor compreensão das práticas docentes na educação matemática, apontando caminhos para o aprimoramento dessas práticas em ambientes de ensino com realidades desafiadoras, como a da escola estudada.

Palavras-chave: abordagem pedagógica; planejamento curricular; formação de professores; práticas educativas; educação matemática.

¹ Universidade La Salle, Brasil. Lattes <http://lattes.cnpq.br/9746175843180337>. E-mail: lucas.202312413@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle, Brasil. Lattes <https://orcid.org/0000-0003-2782-626X>. E-mail: rute_ferreira@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

A Matemática é frequentemente vista como uma das disciplinas mais desafiadoras por muitos alunos, seja na educação básica ou no ensino superior. Essa percepção está associada à ideia de que os conteúdos são complexos e demandam conhecimento especializado, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes Boaler (2008).

No cenário educacional de Anori, no Amazonas, onde a realidade social e econômica dos estudantes influencia diretamente o desempenho escolar, a prática docente em Matemática adquire uma relevância ainda maior. Muitos alunos chegam ao Ensino Médio com deficiências no aprendizado básico, acumuladas durante o Ensino Fundamental, exigindo dos professores não apenas domínio do conteúdo, mas também estratégias pedagógicas que se adaptem às necessidades do contexto local.

Diante dessas dificuldades, o papel do professor soma-se aos distintos campos do desenvolvimento pedagógico. É necessário:

Repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno. É importante considerar as práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços. (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 458).

Nesse pressuposto, o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdo. É necessário que ele se torne um facilitador, alguém capaz de mediar o conhecimento de forma criativa e engajadora. Para Dante (2008) a utilização de métodos diversificados, que considerem o cotidiano dos alunos e as possibilidades do ambiente escolar, pode ajudar a desmistificar a Matemática, tornando-a mais acessível e interessante.

Portanto, se faz necessário um olhar atento às novas tendências educacionais e às necessidades dos estudantes. Tais tendências em Educação Matemática





incluem a utilização de recursos tecnológicos, métodos ativos de ensino, como a resolução colaborativa de problemas, e a contextualização dos conceitos matemáticos com situações do mundo real, sendo para Moran (2015) uma contribuição significativa para a melhoria do desempenho dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas, permite repensar suas práticas e incorporar inovações que favoreçam um ensino mais dinâmico e eficaz, adaptado às necessidades de seus alunos. (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2010).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Práxis em Educação

A práxis educacional, conceito amplamente discutido por autores como Kemmis e Carr (1996), Franco (2008) e Kosik (1995), envolve a interação contínua entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. A educação, como destaca Charlot (2006), deve ser compreendida como um campo científico com particularidades em cada área do conhecimento, o que exige uma abordagem reflexiva por parte dos educadores.

Segundo Charlot (2000), o processo educativo engloba três dimensões: humanização, socialização e singularização, o que implica que educar um ser humano envolve não apenas prepará-lo para interagir socialmente, mas também promover o desenvolvimento de sua individualidade. Nesse sentido, educar vai além do aprendizado formal, pois é um processo de inserção cultural e construção de subjetividade. A práxis docente, portanto, torna-se um instrumento crucial para alinhar o ensino com essas demandas formativas.

De acordo com Saviani (2003), a educação é um processo histórico e cultural, em que o sujeito se constitui como tal por meio da interação com o mundo. Isso implica que o educador deve estar sempre atento às condições sociais e culturais de seus alunos, promovendo uma educação que não seja meramente adaptativa, mas transformadora. Nesse contexto, a práxis docente assume um papel central, pois é





por meio dela que o professor pode intervir de forma crítica na realidade educativa e social.

Franco (2008) argumenta que a prática educativa só é compreensível quando entendida como práxis, pois é nessa dimensão que a prática pedagógica se torna uma ação reflexiva capaz de transformar tanto a teoria que a sustenta quanto a realidade que a concretiza. Carr (1996), por sua vez, destaca que a práxis não é apenas uma ação técnica, mas uma forma de reflexão crítica que possibilita a transformação contínua da prática docente. Isso é particularmente relevante no ensino da matemática, disciplina muitas vezes vista como complexa pelos alunos, onde o professor precisa encontrar formas inovadoras de tornar o conhecimento acessível e significativo.

Freire (2005) define a práxis como a "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo", reforçando que a educação não pode ser apenas uma reprodução de saberes, mas um processo ativo de transformação. Assim, a práxis pedagógica exige que o professor seja tanto um teórico quanto um prático, capaz de ajustar suas ações de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto educacional. Isso implica uma educação emancipatória, que visa não apenas o sucesso acadêmico, mas a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Em contrapartida, Giroux (1997) afirma que a práxis pedagógica crítica transforma o ensino em uma intervenção política, preparando os alunos para uma cidadania ativa. Isso significa que o professor deve ter consciência do impacto social de sua prática, uma vez que, Schön (2000) também contribui ao enfatizar a importância da reflexão crítica contínua na prática docente. Para ele, o professor reflexivo é aquele que, ao analisar suas ações pedagógicas, ajusta sua prática com base na experiência e no contexto.

2.2 Tendências em Educação Matemática na Formação do Professor

As tendências em educação matemática na formação do professor são marcadas por uma constante reflexão sobre a prática pedagógica e a necessidade





de atualização contínua. Perez (2005) enfatiza que o docente deve ter a capacidade de resolver problemas práticos da sala de aula, o que exige não apenas uma formação teórica robusta, mas também uma contínua renovação e reflexão sobre as práticas adotadas. Segundo o autor, “a chave da competência profissional é a capacidade de equacionar e resolver problemas da prática [...]” (Perez, 2005, p. 252).

Essa mobilização do fazer pedagógico, como sugere Perez, leva à necessidade de integrar teoria e prática de forma mais efetiva. Historicamente, essa relação tem sido um desafio na formação de professores, já que muitos docentes relatam uma desconexão entre o que aprendem na universidade e as demandas da sala de aula. A visão de Carr e Kemmis (1986) sobre a educação como uma prática reflexiva resgata a importância de uma abordagem crítica no ensino, onde o professor não só ensina, mas também reflete sobre o impacto de suas práticas.

Nesse contexto, a reflexão crítica se torna essencial. Ao discutir as inter-relações entre teoria e prática, Perez (2005) sugere que os professores devem atuar de forma a questionar as metodologias tradicionais e incorporar novas formas de ensinar, sempre levando em conta as experiências dos alunos. Isso implica uma formação inicial e continuada que valorize tanto o conhecimento acadêmico quanto a realidade cotidiana dos educandos, permitindo ao professor transitar entre esses dois mundos de maneira crítica e criativa.

Desta forma, a formação do professor de matemática não pode ser pensada apenas como uma transmissão de conteúdos acadêmicos, mas como um processo de desenvolvimento contínuo. Isso significa que, além de dominar os conteúdos específicos da matemática, o docente precisa ser capaz de refletir sobre sua própria prática e adaptá-la às necessidades dos alunos. Perez (2005) reforça que essa prática reflexiva permite ao professor desenvolver uma sensibilidade pedagógica que o capacita a enfrentar os desafios da sala de aula de maneira mais eficiente e inovadora.





2.3 Etnomatemática

A etnomatemática, de acordo com D'Ambrosio (2005), surge como uma abordagem pedagógica que integra o conhecimento matemático formal às práticas culturais e cotidianas dos alunos. Ela reconhece que “diferentes culturas desenvolvem maneiras próprias de contar, medir e explicar fenômenos”, promovendo assim uma relação entre os contextos sociais dos alunos e o aprendizado matemático. Ao valorizar as experiências culturais na sala de aula, essa abordagem auxilia os estudantes a entenderem a matemática de forma mais significativa, conectando-a ao seu dia a dia e tornando o aprendizado mais acessível e relevante.

Moreira (2009) reforça essa ideia ao afirmar que o ensino da matemática, quando descontextualizado, se distancia da realidade dos alunos, dificultando a compreensão dos conteúdos. Por outro lado, a etnomatemática estabelece uma ponte entre o conhecimento acadêmico e as experiências cotidianas dos estudantes. Ao aplicar conceitos matemáticos em situações reais, como na organização de mercados ou em jogos tradicionais, essa abordagem permite que os alunos percebam a matemática como uma ferramenta prática e valiosa em suas vidas diárias, valorizando suas vivências e a aplicabilidade dos conceitos.

Além disso, Knijnik (1996) destaca que a etnomatemática promove uma visão pluralista da matemática, desafiando a ideia de uma única forma legítima de conhecimento. Ao incluir saberes de diferentes culturas, essa abordagem contribui para uma educação mais inclusiva e equitativa, valorizando a diversidade e respeitando os contextos socioculturais dos alunos. Ao trazer a realidade dos estudantes para o centro do processo de ensino, a etnomatemática não apenas enriquece o aprendizado matemático, mas também fortalece a identidade cultural dos alunos, promovendo uma educação mais humanizada.

A etnomatemática é, portanto, uma ferramenta essencial para uma educação com significado. Segundo Gazzetta (2009), “é do interesse de toda a comunidade, inclusive dos professores, que se desenvolva uma educação que faça sentido para





os alunos”. Esse enfoque amplia o domínio do conhecimento local e promove reflexões sobre as práticas culturais dos estudantes, reforçando o papel da educação matemática como um meio de integrar a cultura ao aprendizado, fortalecendo os laços entre o saber popular e o saber acadêmico.

Incorporar a etnomatemática na educação matemática, contudo, ainda é um desafio. Como ressalta Knijnik (1996), a educação matemática tradicional tende a excluir formas diferenciadas de conhecimento, focando apenas em métodos convencionais. No entanto, a etnomatemática oferece uma oportunidade para incluir práticas culturais diversificadas no ensino, o que permite uma visão mais ampla e inclusiva da matemática.

Por fim, considera-se que a etnomatemática tem transformado o campo da educação matemática, ao propor um conhecimento mais inclusivo e contextualizado. Ao relacionar o estudo da matemática com a cultura e o cotidiano dos alunos, essa abordagem oferece novas possibilidades para o ensino, permitindo que os estudantes explorem conceitos matemáticos a partir de suas próprias experiências.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é baseada em uma abordagem qualitativa, com foco no método de estudo de caso e pesquisa de campo. A escolha por uma metodologia qualitativa visa compreender de forma detalhada as práticas pedagógicas dos professores de Matemática na Escola Estadual Presidente Costa e Silva, situada em Anori, Amazonas. Esta opção permite analisar como as tendências estudadas durante a formação inicial e continuada dos professores são aplicadas nas práticas de sala de aula, possibilitando uma conexão mais próxima entre o contexto real e o objeto de estudo.

Segundo Gil (2002), o estudo de caso é um método que possibilita uma análise contextualizada e em profundidade, favorecendo a coleta de dados mais rica e relevante para entender os desafios específicos enfrentados pelos docentes.





Os temas abordados na revisão de literatura também serviram como referência para a análise das práticas observadas, permitindo uma visão crítica e fundamentada sobre o desenvolvimento de competências matemáticas no ensino médio, possibilitou orientar e contextualizar os questionamentos da pesquisa, auxiliando na interpretação dos dados coletados em campo.

A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental e questionários. A análise documental englobará o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o planejamento anual de Matemática da escola, documentos que norteiam as práticas educacionais e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos permitem identificar como a escola organiza e estrutura o ensino de Matemática, além de possibilitar a compreensão das diretrizes e objetivos educacionais estabelecidos pela instituição.

Por fim, os dados coletados foram organizados e analisados com base nas diretrizes sugeridas por Gil (2018), que incluem categorização, interpretação e análise comparativa das informações obtidas. A metodologia buscou não só descrever, mas também interpretar criticamente os processos e desafios enfrentados pelos docentes, possibilitando uma reflexão sobre como as tendências pedagógicas influenciam o desenvolvimento de competências matemáticas. Com isso, espera-se que a pesquisa ofereça contribuições para o aprimoramento das práticas educacionais e a formação continuada de professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa apresentam um panorama das práticas pedagógicas em Matemática no Ensino Médio da Escola Estadual Presidente Costa e Silva, localizada em Anori, Amazonas. O estudo buscou compreender como as tendências em educação matemática influenciam as práticas dos professores e de que forma o percurso formativo desses profissionais impacta suas metodologias. A demais, foi partir da análise documental e dos questionários aplicados que possibilitou identificar a realidade, embora que professores sigam as diretrizes da





Base Nacional Comum Curricular (BNCC), existem diferenças significativas na aplicação das metodologias, especialmente no que diz respeito ao uso de recursos didáticos e à incorporação de novas tecnologias.

Um dos principais achados foi a predominância de métodos tradicionais, como a explicação expositiva e a resolução de exercícios, em detrimento de abordagens mais interativas e tecnológicas, que poderiam facilitar o engajamento dos alunos. Apesar do uso de metodologias ativas ser mencionado pelos professores, observa-se que muitos ainda encontram desafios para integrá-las em sala de aula de maneira consistente. A falta de infraestrutura tecnológica e a ausência de formação específica sobre o uso de ferramentas digitais foram apontadas como barreiras para a implementação de abordagens inovadoras, limitando o potencial de um ensino mais dinâmico e interativo.

Esse resultado ressalta a importância de investimentos em capacitação e infraestrutura para possibilitar práticas pedagógicas mais diversificadas.

Figura 1 - Percepções do Resultado



Fonte: Adaptações do autor, out. 2024.





Esse gráfico demonstra a síntese do resultado da pesquisa sobre as Tendências em Educação Matemática presentes nas práticas educativas de professores do ensino médio em uma escola estadual de Anori – AM, uma relação demonstrada e a relação entre teoria e prática, evidenciando a necessidade de correlação pedagógica, onde a formação continuada de professores ainda é deficitária, levando em conta o domínio e utilização das metodologias ativas nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Além disso, os questionários revelaram uma busca dos professores por alinhamento entre a teoria aprendida na formação inicial e continuada e a prática aplicada em sala. Contudo, muitos relatam uma lacuna entre a formação acadêmica e as demandas da prática diária, especialmente no que se refere ao uso de metodologias voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas, que são pilares nas tendências contemporâneas de educação matemática. Esses dados sugerem a necessidade de uma formação continuada mais prática e contextualizada, que se concentre em fornecer aos professores ferramentas e estratégias que possam ser aplicadas de maneira eficaz nas salas de aula do Ensino Médio.

Outro aspecto relevante foi a influência do Projeto Político Pedagógico (PPP) na definição das práticas educacionais da escola. O PPP da Escola Estadual Presidente Costa e Silva reflete as diretrizes da BNCC e valoriza as necessidades específicas da comunidade local, proporcionando uma base para o desenvolvimento de um ensino de Matemática mais contextualizado e conectado com a realidade dos alunos.

Os resultados apontam para uma necessidade de fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e coordenadores pedagógicos, a fim de apoiar o desenvolvimento de práticas inovadoras e contextualizadas. A troca de experiências e o trabalho em equipe foram aspectos destacados pelos professores como potenciais facilitadores na superação das dificuldades. Esse fortalecimento das redes de apoio e o incentivo à colaboração podem permitir um ambiente mais favorável à experimentação e à implementação de novas metodologias.





Em suma, as discussões revelam que as práticas pedagógicas em Matemática no Ensino Médio da Escola Estadual Presidente Costa e Silva ainda estão em processo de adaptação às tendências contemporâneas de ensino. A pesquisa sugere que, para alcançar um ensino de Matemática mais eficaz e contextualizado, é fundamental um esforço conjunto para a superação das limitações de infraestrutura e a valorização da formação continuada. Os achados indicam que, com apoio institucional e investimento em capacitação, os professores poderão integrar de forma mais assertiva e significativa as tendências educacionais ao contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou as tendências em educação matemática nas práticas dos professores de Matemática do Ensino Médio da Escola Estadual Presidente Costa e Silva, localizada em Anori, Amazonas. Com o objetivo de identificar como essas tendências influenciam as práticas pedagógicas e como o percurso formativo dos docentes contribui para o desenvolvimento de métodos e estratégias inovadoras, a análise evidenciou aspectos importantes do ensino de Matemática no contexto escolar. O estudo reforça a relevância de entender a prática docente como um processo dinâmico e que exige adaptações contínuas para atender às necessidades dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa.

A análise documental e a aplicação de questionários permitiram observar que os professores utilizam estratégias que se alinham com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporando metodologias que estimulam o desenvolvimento do pensamento lógico e a aplicação prática dos conceitos matemáticos.

Outro ponto importante identificado foi o papel do Projeto Político Pedagógico (PPP) na orientação das práticas educacionais da escola. O PPP se mostra como um instrumento essencial para alinhar as ações pedagógicas às demandas locais, reforçando a identidade escolar e promovendo um ensino que leva em conta as características e particularidades dos estudantes de Anori.





Está pesquisa destacou a importância de políticas educacionais que incentivem a formação continuada dos professores e a adaptação constante das práticas pedagógicas às realidades locais. A escola, enquanto espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento pessoal, deve buscar constantemente alinhar suas práticas aos avanços teóricos e às novas metodologias.

Em conclusão, a pesquisa revela que, apesar das limitações, os professores demonstram grande capacidade de adaptação ao integrar a tecnologia e a etnomatemática nas aulas, buscando sempre a relevância no ensino. A receptividade positiva dos alunos, aliada à forte concordância sobre a importância da resolução de problemas, indica que há um caminho promissor para a educação matemática. No entanto, os desafios estruturais precisam ser superados para que a implementação dessas práticas atinja seu pleno potencial, proporcionando um ensino ainda mais inclusivo e conectado à realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BOALER, J. **What's Math Got to Do with It?** How Teachers and Parents Can Transform Mathematics Learning and Inspire Success. New York: Viking, 2008.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica da educação:** uma introdução. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica da educação:** a educação como prática reflexiva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1986.

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.





DANTE, L. R. **Didática da Matemática**: fundamentos e métodos. São Paulo: Ática, 2008.

DANTE, L. R. **Didática da Matemática**: fundamentos e métodos. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia da práxis**: teorização da prática pedagógica como ação transformadora. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GAZZETTA, Adriano. **Educação matemática e multiculturalismo**. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**: Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008. 22-23 p. v. 6.

GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica, poder, cultura e educação**: uma análise política do papel do educador crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

KEMMIS, Stephen. **Ação comunicativa e prática educativa**: uma introdução crítica à educação de adultos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MORAN, J. M. **Inovações na educação e os impactos das novas tecnologias**. São Paulo: Papirus, 2015.

MOREIRA, Darlinda. A etnomatemática como pedagogia da diferença. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 22, n. 33, p. 143-157, 2009.

PEREZ, Maria Alicia. Formação de professores: teoria e prática na articulação do conhecimento pedagógico. In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 251-274.

PONTE, J. P.; BROCARD, J. S.; OLIVEIRA, H. **Prática profissional dos professores de matemática e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2003.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. D.; GERALDINI, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista diálogo educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM EMANCIPATÓRIO

Carmen Maria Farias de Castro¹

Moana Meinhardt²

Resumo

O Programa Ciência na Escola (PCE) lançado no Edital N°. 0013/2004, por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria Municipal de Educação tem como objetivo geral apoiar a participação de professores e estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, da 1ª à 3ª série do ensino médio e suas modalidades, em projetos de pesquisa a serem desenvolvidos em escolas públicas estaduais sediadas no Amazonas e municipais de Manaus e Tefé. O presente trabalho intitulado Programa Ciência na Escola para o ensino- aprendizagem emancipatório, tem como objetivo geral analisar o que as pesquisas dos últimos anos falaram sobre esse Programa para, dessa forma, refletir sobre suas contribuições para um processo de ensino-aprendizagem emancipatório. Para isso, em setembro de 2024, utilizando o descritor “Programa Ciência na Escola”, foi realizada a revisão sistemática de conteúdo junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC) e à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para identificar as pesquisas realizadas no período de 2013 a 2024 cujos estudos abordam o PCE. Foram encontradas 16, sendo 05 repetidas nos dois Bancos. Tomou-se como aporte teórico para realização das análises os estudos de Paulo Freire. Após a análise, foram identificados 03 estudos com foco no tema, os quais apontaram como principais contribuições do PCE: o ensino vinculado à pesquisa, a iniciação e educação científicas, e a formação contínua dos professores, colaborando para um processo no ensino-aprendizagem emancipatório.

Palavra-chave: Programa Ciência na Escola; ensino-aprendizagem emancipatório; iniciação científica; formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

O interesse por essa pesquisa pode ser justificado pela experiência que tive ao desenvolver junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação; Especialista em Língua Portuguesa. E-mail: carmen.202312496@unilasalle.edu.br.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação; E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br.





(FAPEAM) o Programa Ciência na Escola. Aliado a isso, está a inquietação de me reinventar como uma docente que busca construir e reconstruir conhecimentos na perspectiva de desenvolver uma prática educacional que ajude no processo de conscientização dos alunos, na esperança de que entendam que podem ser responsáveis pela formação de suas próprias histórias e, assim, tornando –se seres emancipados.

O meu contato com o Programa Ciência na Escola (PCE) foi em 2023 quando pensei sobre como seria possível fazer pesquisa e, ao mesmo tempo atuar em sala de aula. Foi então que ao tomar conhecimento do Programa Ciência na Escola daquele mano, submeti pela primeira vez um projeto à FAPEAM.

Programas como o PCE, incentivam a prática da Iniciação Científica nas escolas públicas e é preciso que conheçamos seus impactos na Educação.

A Iniciação Científica foi criado em 1951 por Instituições como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para atender ao Ensino Superior, oferecendo bolsas de estudo fomentando a pesquisa científica juntamente com as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), distribuídas por todo o país. A Iniciação Científica na Educação Básica também tem sido promovida pelo CNPq, desde a implementação em 2003, e, posteriormente normatizada no ano de 2006. Porém foi só em meados de 2004 passamos a ter. E tem por finalidade incentivar a produção científica nas escolas de Educação Básica.

A Iniciação Científica na Educação Básica em Escolas Públicas no Amazonas foi criada em 2004 pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (Fapeam) em parceria com o CNPq com o nome de Programa Ciência na Escola (PCE), que busca incentivar a pesquisa científica em escolas públicas da capital e em municípios do interior do Estado do Amazonas, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Durante o desenvolvimento do projeto, tanto os bolsistas quanto a professora coordenadora e os demais alunos puderam agir e reagir de maneira emancipatória durante as aulas nas quais eram desenvolvidos os temas abordados no projeto. Diante disso, o presente trabalho intitulado Programa Ciência na Escola para o





ensino- aprendizagem emancipatório, tem como objetivo geral analisar o que as pesquisas dos últimos anos (2013 a 2014) falaram sobre esse Programa para, dessa forma, refletir sobre suas contribuições para um processo de ensino-aprendizagem emancipatório.

Para que a pesquisa seja melhor compreendida, o itinerário inicia-se com o referencial teórico, no qual é apresentado o Programa Ciência na Escola e suas contribuições para o ensino-aprendizagem emancipatório. aprendizagem emancipatório à luz do pensamento de Paulo Freire.

Na segunda parte, o percurso metodológico é detalhado a fim de demonstrar como foram feitas a exclusão e a inclusão das dissertações encontradas no Catálogo de Periódicos (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sempre visando alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa.

No terceiro momento, estão os resultados e as discussões acerca das dissertações encontradas que foram analisadas. Respalgadas no pensamento de Paulo Freire sobre uma educação emancipatória, oriunda da conscientização dos sujeitos sobre a realidade, tais dissertações apontam as principais contribuições do PCE para um processo ensino-aprendizagem emancipatório

Por fim, temos a conclusão com a qual concordamos, reafirmando que na concepção de Paulo Freire a temática da emancipação está vinculada ao ato de educar. E que a educação deve ser pensada como formação integral e libertadora do sujeito.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Apresentando o Programa Ciência na Escola (PCE)

Precisamos entender que a palavra Ciência dentro deste Programa tem um sentido amplo de fazer pesquisas e, consequentemente, obter novos conhecimentos e/ou aperfeiçoar os já existentes. Quando, então, é dada a oportunidade de fazer isso acontecer dentro das escolas, a importância torna-se maior.





O compromisso do Programa Ciência na Escola é com a Educação. Para isso, alguns ministérios do Governo Federal, tais como: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) se uniram à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No intuito de atender a alguns objetivos voltados à educação básica, o Programa procura, de acordo com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação:

1-Aprimorar o ensino de ciências nas escolas de educação básica, 2-Promover o ensino por investigação voltado à solução de problemas;3-Intensificar a qualificação de professores da educação básica para o ensino de ciências; 4-Estimular o interesse dos alunos da educação básica pelas carreiras científicas;5-Identificar jovens talentos para as ciências;6-Fomentar a implementação de soluções inovadoras que contribuam para aprimorar o ensino e o aprendizado de ciências; 7-Incentivar o uso de novas tecnologias educacionais e novos métodos de ensino de ciências;8-Fortalecer a interação entre escolas de educação básica, instituições de ensino superior, espaços de ciência e outras instituições de ciência, tecnologia e inovação;9-Democratizar o conhecimento e popularizar a ciência. (Brasil, 2022)

A relação entre Escola e Ciência é a oportunidade que nossos alunos têm de aprender de uma forma mais dinâmica e prática, tanto para os bolsistas que pesquisaram, pensaram e colocaram seus projetos para serem conhecidos pelos outros alunos, quanto para estes que interagem com o resultado do projeto feito pelos bolsistas. Ambos passam a compreender o ensino-aprendizagem de maneira emancipada, tendo em vista que começam a ter suas próprias percepções sobre o conhecimento ao qual são expostos, pois reagem diante desses conhecimentos e, conseqüentemente, constroem novos conhecimentos, sendo assim, acabam, também, fazendo Ciência.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar o que as pesquisas dos últimos anos falaram sobre esse Programa para, dessa forma, refletir sobre suas contribuições para um processo de ensino-aprendizagem emancipatório.

Em relação ao primeiro edital em Manaus, foi o Edital n.º 013/2004 que fazia o convite para as Escolas Públicas de Manaus e Municípios do Estado do Amazonas,





para participarem do Programa Ciência na Escola, Falava também do objetivo que era o de “incentivar o desenvolvimento de projetos científicos e tecnologias no ambiente escolar”.

O primeiro Programa Ciência na Escola do qual participei com três bolsistas foi o EDITAL N.º 002/2023 que conceitua o Programa Ciência na Escola como:

uma ação criada pela FAPEAM direcionada à participação de professores e estudantes de escolas públicas estaduais do Amazonas e municipais de Manaus em projetos de pesquisa científica e de inovação tecnológica a serem desenvolvidos nas escolas. (FAPEAM, 2023)

Com objetivo geral de apoiar a participação de professores e estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, da 1ª à 3ª série do ensino médio e suas modalidades em projetos de pesquisa a serem desenvolvidos em escolas públicas estaduais sediadas no Amazonas e municipais de Manaus, o PCE tem seus objetivos específicos relatados nesse Edital:

- a) Contribuir para o processo de formação continuada dos professores;
- b) Contribuir para o processo de formação de estudantes, a partir do 5º ano da educação básica de escolas públicas estaduais do Amazonas e municipais de Manaus, por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas;
- c) Facilitar o acesso às informações científicas e tecnológicas aos diferentes participantes do programa;
- d) Desenvolver habilidades relacionadas à educação científica;
- e) Incentivar o envolvimento de professores, coordenadores dos projetos aprovados, com o sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação;
- f) Despertar a vocação científica e incentivar talentos entre os estudantes de ensino público estadual do Amazonas e municipal de Manaus.

O Programa Ciência na Escola inclui bolsas e auxílio financeiro, contribuindo para fomentar e criar condições necessárias para a melhoria da educação científica





nas Escolas Públicas no Estado do Amazonas e objetivando a participação de professores e estudantes em projetos de pesquisa nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ele estabelece um período de vigência para os projetos de até 06 (seis) meses para serem desenvolvidos durante o ano letivo escolar.

Considerando que seus objetivos estão em concordância com as concepções da Língua Portuguesa, que busca desenvolver nos alunos competências e habilidades, demandando o protagonismo destes alunos, além de prezar pela democratização das tecnologias digitais, vimos no Programa Ciência na Escola a oportunidade de desenvolver um trabalho na sala de aula no qual o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, assim como, as práticas de linguagem fossem realizadas de forma contextualizadas.

Ao contextualizar as práticas de Linguagem no campo do cotidiano, e nas práticas de estudo e pesquisa, de acordo com que normatiza a BNCC, somos capazes de refletir sobre a língua, com isso, estaremos nos empoderando no seu próprio uso.

Diante disso, foi pensado em conhecer mais a respeito da contribuição para a formação científica dos alunos bolsistas e da oportunidade de formação continuada da professora coordenadora. Com isso, o objetivo geral desta investigação é, então, analisar o que as pesquisas dos últimos anos falaram sobre esse Programa para, dessa forma, refletir sobre suas contribuições para um processo de ensino-aprendizagem emancipatório.

Para descrever os pressupostos que fundamentam o Programa Ciência na Escola, temos os objetivos específicos, que são:

- a) identificar os contributos do Programa
- b) refletir como os contributos podem ajudar no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem emancipatório na vida dos que têm a oportunidade de ter contato com o Programa.

Nessa perspectiva, esses objetivos deste trabalho serão através da concepção de ensino emancipatório de Paulo Freire.





2.1 Contribuição do PCE e e educação emancipatória

Devemos acreditar no Programa Ciência na Escola como um programa com um importante papel social, pois o aluno bolsista, que é pesquisador e investigador é capaz construir e reconstruir conhecimentos, visando à sua emancipação, como preconiza Freire (1985) ao afirmar que os homens podem fazer e refazer as coisas e com isso transformar o mundo.

Acreditamos que o PCE contribui para uma prática educacional reflexiva, crítica e dialógica, visto que busca a autonomia e o protagonismo dos alunos que, ao refletir sobre sua realidade, problematizando-a, é capaz de mudar a sua realidade e de sua comunidade.

A partir do momento em que a prática educacional ajuda no processo de conscientização dos alunos, levando-os a entender que podem ser responsáveis pela formação de suas próprias histórias, conseguimos fazê-los seres emancipados. “A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior ida outra, uma comprometida com a outra” (Freire, 1987, p.9).

No ensino de Língua Portuguesa no qual o Projeto do PCE foi desenvolvido, o compromisso foi motivar a participação dos alunos durante as aulas. Para isso, as canções trazidas pelos bolsistas para a sala de aula traziam nas suas letras temas variados com diferentes realizações da Língua no contexto social, reforçando a concepção de seu papel histórico e social. O bolsista -pesquisador buscava desenvolver uma troca de conhecimento com os outros alunos, reforçando, dessa forma, que “o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam” (Freire, 1985, p. 44).

Durante as aulas muitos alunos participavam falando, dialogando, discutindo os temas discutidos e refletindo sobre os temas, que eram transversais, exercitando dessa forma, a sua liberdade de expressão. Usavam a linguagem para expressar seus pensamentos e suas percepções a respeito dos assuntos, o que está diretamente relacionado ao pensamento do autor quando diz que:





o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciados, a exigir deles novo pronunciado. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 90)

Desta forma, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve possibilitar aos educandos uma educação problematizadora no sentido de deixar que estes reflitam, implicando numa construção e reconstrução dos conhecimentos a fim de que desvendem a realidade. É uma busca da a emergência das consciências, resultando na sua inserção crítica na realidade (Freire, 2004).

3 METODOLOGIA

3.1 O que dizem algumas pesquisas sobre as contribuições do Programa Ciência na Escola (PCE)

Trata-se de uma revisão sistemática de conteúdo junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC) e à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para identificar as pesquisas realizadas no período de 2013 a 2024 cujos estudos abordam o PCE. Foram encontradas 16, sendo 05 repetidas nos dois Bancos. Tomou-se como aporte teórico para realização das análises os estudos de Paulo Freire. Após a análise, foram identificados 03 estudos com foco no tema, que são os citados no quadro 1:

Quadro 1 - Dissertações analisadas sobre o programa ciência na escola

Autor	Título/Área de concentração/ Instituição	Nível	Data
SOUZA, Dariany Andrade de.	Ensino com pesquisa e a formação de professores/as no contexto amazônico: evidências e contradições no Programa Ciência na Escola no ensino médio do campo'	D	2021
SILVA, Henrique Cardoso	Educação Científica em foco - concepções de professores da rede estadual da Bahia que atuam no Programa Ciência na Escola'	D	2018
PRIMAVERA, Andressa Pereira	Iniciação Científica no Ensino Médio: Contribuições do Programa Ciência na Escola'	D	2018

Fonte: elaborado pelo autor





Na dissertação de Souza (2021) intitulada “Ensino com pesquisa e a formação de professores/as no contexto amazônico: Evidências e contradições no Programa Ciência na Escola no Ensino Médio do campo” é possível entender que os projetos aprovados do Programa Ciência na Escola oportunizam à comunidade escolar um modo diferente de aprendizagem, na qual professores e alunos são beneficiados com o ensino com pesquisa. Para Souza (2021) os envolvidos nesse processo de ensino passam a ter como parte de sua vivência cotidiana a reflexão e a criticidade, o que reafirma o pensamento de Freire sobre a educação emancipatória. No pensamento de Freire (1980), a emancipação só pode acontecer havendo uma mudança na mentalidade dos oprimidos. No que concerne à educação, essa mudança vem por meio da reflexão e resulta na conscientização.

Ainda nesse contexto, a dissertação de Souza (2021) alerta que para a formação de professores acontecer de forma crítica e transformadora, o professor que conduz o projeto precisa de criticidade e espírito inovador, pois só assim a pesquisa científica atenderá, de fato, seus objetivos no contexto escolar. Ao tratar de professores que ensinam no Campo e no Ensino Médio, a dissertação deixa claro que o Ensino com Pesquisa no Programa Ciência na Escola não surte o efeito esperado, pois o processo de formação crítica e emancipadora dos professores não se estabelece, segundo a autora, porque nem as teorias pedagógicas contemporânea, nem suas influências/forças na realidade educacional são compreendidas pelos professores (Souza, 2021). Na percepção da autora, há dicotomias presentes nas perspectivas emancipadoras e a realidade educacional e isso mostra que ainda existem teorias pedagógicas excludentes, privilegiando a classe dominante, mas que ainda são a base das políticas educacionais do país.

o Ensino com Pesquisa, no Programa Ciência na Escola, em escola de Ensino Médio do campo no contexto Amazônico ainda está em processo de reconhecimento por parte dos professores que têm projetos aprovados no programa e instituem a inserção da iniciação científica no contexto escolar campesino. (Souza, 2021, p. 144)





Somando -se a isso, Souza (2021) lembra que devido ao número de municípios e de projetos de escolas campesinas participantes do Programa Ciência na Escola, “não há participação efetiva e favorável à inserção da iniciação científica, como metodologia inovadora e emancipadora, nas escolas estaduais localizadas no campo” (Souza, 2021, p.142). Para a autora, as fronteiras amazônicas são distantes, há ausência de garantir igualdades de condições para que escolas, professores e alunos inseridos no Campo se sintam parte do processo de projetos e da pesquisa científica o que seria importante para superar a hegemonia excludente. Segundo Souza (2021), o conhecimento científico pode transformar o contexto histórico-cultural, social e político da escola, do professor e do estudante e, por consequência, pode transformar a comunidade campesina, que “absorve o impacto de uma geração capaz de construir e reconstruir, de protagonizar a aquisição de seus conhecimentos e fortalecer suas convicções democráticas” (Souza,2021, p.142).

Diante dessa realidade, para Souza (2021):

os/as professores/as, que se embrenham das transformações educacionais acarretadas por tendências formativas que corroboram com a valorização de um ensino voltado para libertação da sociedade de classes e mesmo enfrentando obstáculos, desvalorização e coerção compreendem que o perigo é revestido de sutileza opressora, ainda assim, a exemplo dos sujeitos campesinos, veste-se de luta e resistência nos territórios das salas de aula, não deixando de suprirem-se de recursos vantajosos para sobrevivência da profissão e de perspectivas emancipadoras para os estudantes. (Souza, 2021, p. 144-145)

Nessa mesma perspectiva teórica, temos a dissertação de Silva (2018) com o título “Educação Científica em foco - concepções de professores da rede estadual da Bahia que atuam no Programa Ciência na Escola” falando sobre inovações educacionais que oportunizam o protagonismo estudantil. O autor cita como uma modalidade de educação que abrange metodologias alternativas em sala de aula a Educação Científica que, para ele, “é a atribuição da pesquisa como elemento fundamental para atração de novos olhares sobre os conteúdos escolares, bem como sobre a relação ensino-aprendizagem” (Silva, 2018, p. 15). Segundo o autor, esse tipo de Educação:





é reconhecida como fundamental para formação de sujeitos capazes de atuar de forma significativa no seu contexto social, podendo intervir de forma consciente na construção social destas relações nas quais está imerso, lançando mão dos conhecimentos aprendidos em ambientes institucionais e/ou não institucionais, indivíduos capazes de assumir o seu posicionamento epistêmico, rompendo com a inércia produto ignorância, surgindo como um ser crítico e reflexivo. (Silva, 2018, p. 18)

Na investigação feita na cidade da Bahia, o autor constatou que, desde a sua criação, o Programa Ciência na Escola valoriza as práticas que envolvem o princípio da Educação Científica. Esse princípio busca, no preparo do professor, “despertar nos estudantes o espírito investigativo. buscando correlacionar os temas abordados em sala de aula junto ao contexto local” (Silva, 2018, p. 21).

Ao participar do Programa Ciência na escola, o aluno assumirá o posicionamento de protagonista, tendo em vista que “a atividade de pesquisa na educação básica é uma etapa fundamental para a formação cidadã” (Silva, 2018, p. 57). De acordo com sua investigação, o autor confirmou que na concepção dos concepção dos docentes consultados, “a pesquisa assume uma função estratégica no processo de emancipação dos estudantes” (Silva, 2018, p. 58). Para eles, os estudantes adquiriram habilidades que os proporcionam o reconhecimento do seu papel frente à sociedade do qual fazem parte, atuando de maneira ativa, crítica, reflexiva e cidadã.

Nessa mesma perspectiva teórica e também falando do Ensino Médio, Primavera (2018) na sua dissertação cujo nome é “Iniciação Científica no Ensino Médio: Contribuições do Programa Ciência na Escola”, fala sobre o Programa Ciência na Escola como proposta o incentivo à Iniciação Científica. Segundo a autora, a Educação Científica forma os estudantes, capacitando-os para que tomem decisões no exercício da cidadania com responsabilidade social. Na visão da autora:

a Educação Científica tem a finalidade de proporcionar ao estudante a capacidade de aprender por meio da utilização de métodos, planejamento e desenvolvimento de pesquisas, e ainda, desenvolver habilidade de argumentar e contra argumentar, transformar linguagem cotidiana em linguagem científica, trabalhar outras formas de comunicação como a linguagem matemática, tendo como objetivo educativo formar cidadãos em





uma sociedade que tenha a capacidade de pensar. (Primavera, 2018, p. 13).

Nessa trajetória, a dissertação aborda as contribuições do PCE para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à Educação Científica nos Estudantes de Ensino Médio no Ensino de Ciências, mais precisamente nos projetos desenvolvidos por professores do componente curricular Biologia. Na busca de estudar as concepções, os conhecimentos e as aprendizagens construídos no âmbito do PCE, a autora utiliza de alguns termos como: “Iniciação Científica”, “Enculturação Científica”, variação semântica do termo “Alfabetização Científica” e “Letramento Científico” na Educação Básica.

Para Primavera (2018), o Programa Ciência na Escola (PCE) busca incentivar a pesquisa científica, logo, incentivam a prática da Iniciação Científica nas escolas públicas. Concebida, inicialmente pensando no estudante universitário agora contempla também estudantes da Educação Básica.

É importante ressaltar que, a Iniciação Científica o sentido de “enculturar” é ter a Ciência como uma forma de Cultura, que tem no seu Ensino o objetivo de formar estudantes cidadãos a fim de que possam “não somente compreender os conhecimentos científicos, mas também possa incorporá-los às mais diferentes esferas de sua vida” (Primavera, 2018, p. 14). No processo educativo apreender uma cultura de forma elementos de uma cultura de forma consciente

Nessa ótica, promover essa enculturação na educação Básica é fundamental, pois, segundo a autora, desenvolve as capacidades cognitivas ao mesmo tempo que desperta nos estudantes o interesse pela ciência. E uma das formas de ensinar e aprender Ciências, dá-se por meio da Alfabetização Científica. No entanto, é necessário não apenas identificar conhecimentos científicos, mas utilizá-los de forma prática, o que explica o termo Letramento Científico.

O PCE vem ao encontro do pensamento de Freire (2002). O professor que atua como mediador do conhecimento busca em suas práticas pedagógicas extrair ao máximo de seus alunos o potencial para a indagação, para a crítica, o que o move





por sua vez a questionar, criar hipóteses, testá-las, refutá-las, recomeçar até que possa construir o seu próprio conhecimento com o auxílio de seu professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É esperado por meio desta pesquisa acrescentar conhecimentos com base nos que já existem em relação ao ensino-aprendizagem. emancipatório, tendo em vista que, diante das leituras das dissertações, foi notado que o Programa Ciência na Escola possibilita a emancipação dos alunos nas suas tomadas de decisões e no seu protagonismo. O Programa contribui, também, no crescimento pessoal e intelectual dos alunos, na construção e reconstrução do conhecimento, na prática da iniciação científica e na formação continuada dos professores.

O PCE é um programa que prova que aliar educação ao conhecimento científico pode resultar em grandes benefícios para o ensino e, conseqüentemente, para a sociedade, pois incentiva o desenvolvimento de cidadãos críticos na escola é preparar um sujeito social capaz de exercer a sua cidadania. Como nos ensina Gramsci (1995), a educação é um ato político por excelência.

Segundo Freire (1987), deve possibilitar ao homem uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades. O processo de conscientização permeia toda a proposta educacional de Freire. Sendo a educação o instrumento principal para a, o ato educativo, que é um ato político deve constituir-se de diálogos entre educador e educando. Só uma educação problematizadora, libertadora e que contraria toda forma de domesticação pode tornar o homem consciente, crítico e capaz de enfrentar os desafios de forma desalienada,

REFERÊNCIA

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser





respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Disponível em :https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf . Acesso em 16 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação É a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/ciencia-na-escola>. Acesso em 03 out. 2024.

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas. **Programa de ciência na escola**. Disponível em: <http://www.fapeam.am.gov.br/edital-do-programa-ciencia-na-escola-e-lancado-para-municipios-do-am>. Acesso em 05 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: PAZ e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JULIA, Dominique. “La culture scolaire comme objet historique”. In: NÓVOA, Antonio.; DEPAEPE, Marc; JOHANNINGMEIER, Erwin V. (ed.). The colonial experience in education: historical issues and perspectives. Gent: Pedagogica Historica. International **Journal of the History of Education (Supplementary)**, v. 1, p. 353-382, 1995 Series.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 90, ago. 1994, p. 45-51. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208244.pdf> . Acesso em 05 set. 2024.

MOGARRO, Maria João. Memórias de Professores: Discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, abr. 2005, p. 7-31. Disponível em:





https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29197/pdf_1. Acesso em 13 set. 2024.

NÓVOA, António. "História da Educação: novos sentidos, velhos problemas". In: MAGALHÃES, J. (org.). **Fazer e ensinar história da educação em Portugal**. Actas do 2.º Encontro de História da Educação. Braga: Universidade do Minho, 1998b. pp. 35-54.

PRIMAVERA, Andressa Pereira. **Iniciação Científica no Ensino Médio: Contribuições do Programa Ciência na Escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SILVA, Henrique Cardoso. **Educação Científica em Foco: Concepções de Professores da Rede Estadual da Bahia que atuam no Programa Ciência na Escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SOUZA, Dariany Andrade de. **Ensino com pesquisa e a formação de professores/as no contexto amazônico: evidências e contradições no Programa Ciência na Escola no ensino médio do campo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SOUZA, Flávio dos Santos. **Uma análise documental sobre as concepções de natureza da ciência do programa ciência na escola (SEC/BA)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2021.





CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PRÁTICAS E DIRETRIZES

Julia Capalonga Franco¹

Jardelino Menegat²

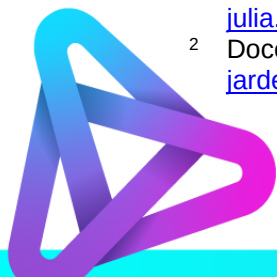
RESUMO

A Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, estabelecendo a integralidade dos princípios de sustentabilidade em todos os níveis de ensino, da educação básica à superior. A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) no ensino superior se mostra um campo essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade e ligado diretamente aos esforços globais da ONU. Assim, o artigo busca responder o seguinte problema: *como as práticas de EDS estão sendo efetivamente integradas nas universidades comunitárias gaúchas?*. O objetivo geral consiste em analisar a presença e efetivação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no contexto das universidades comunitárias gaúchas, que se fragmenta nos objetivos específicos: a) Evidenciar as iniciativas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável já implementadas nas universidades comunitárias gaúchas analisadas; b) Problematizar os principais limites e possibilidades na implementação dessas iniciativas; c) Propor diretrizes transversais como oportunidade para a implementação e fortalecimento da Educação para o Desenvolvimento Sustentável na condução das práticas acadêmicas nas universidades comunitárias gaúchas. Com abordagem qualitativa, de estudo documental, propõe-se analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de 14 instituições pré-selecionadas, além de livros e artigos, sobre as origens do Desenvolvimento Sustentável aos principais eventos provenientes do banco de dados da CAPES. Esses materiais propiciaram uma vasta visão de como as instituições comunitárias gaúchas abordam a EDS em seus planejamentos, sendo essenciais para entender o compromisso da instituição com a sustentabilidade e identificar a fragilidade no tema da EDS nos documentos analisados, reforçando a necessidade do amadurecimento dos objetivos específicos deste artigo.

Palavras-chave: educação para o desenvolvimento sustentável; Agenda 2030; objetivos do desenvolvimento sustentável; educação superior.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: julia.franco0112@unilasalle.edu.br.

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: jardelino.menegat@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa a integração e implementação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no contexto das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul, em alinhamento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). A ONU desempenhou um papel central na promoção da sustentabilidade ao instituir a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), sob a liderança da UNESCO, com o objetivo de incorporar os princípios de sustentabilidade nos sistemas educacionais de todo o mundo. Essa iniciativa lançou as bases para a consolidação da EDS como um processo transformador e multidimensional.

A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável reforça a importância da educação como um instrumento para enfrentar os desafios globais e inspirou a criação das 17 ODS. Em particular, o Objetivo 4 e sua meta 4.7 destacam a necessidade de assegurar uma educação inclusiva e de qualidade que capacite indivíduos a promover o desenvolvimento sustentável. No âmbito do ensino superior, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2017) destaca o papel estratégico das universidades em fomentar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Nesse contexto, a EDS conecta diretamente os esforços globais da ONU, a mobilização educativa da Década da EDS e as metas atuais da Agenda 2030. Este artigo busca responder ao seguinte problema: *como as práticas de EDS estão sendo efetivamente integradas nas universidades comunitárias gaúchas?*

O objetivo geral consiste em analisar a presença e a efetivação de práticas relacionadas à EDS nas universidades comunitárias gaúchas, desdobrado-se nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar como a EDS se configura como um direito à educação sustentável nessas instituições.
- Descrever as iniciativas e práticas de EDS já implementadas.





- Identificar os principais desafios e barreiras enfrentados na implementação de práticas de EDS.
- Propor diretrizes transversais para fortalecer a EDS nas práticas acadêmicas.

Assim, com uma abordagem qualitativa, de estudo documental, serão analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de 14 instituições pré-selecionadas vinculadas ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) conforme o Quadro 1 em anexo, além de livros e artigos, sobre as origens do Desenvolvimento Sustentável aos principais eventos provenientes do banco de dados da CAPES.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) ganha destaque no contexto contemporâneo, marcado por crises ambientais, sociais e econômicas globais. A intensificação dos efeitos das mudanças climáticas, a perda de biodiversidade, a ampliação das desigualdades sociais e os desafios para a transição para uma economia mais justa e circular evidenciam a necessidade de uma educação orientada para a sustentabilidade.

Nesse cenário, a EDS se apresenta como um mecanismo educativo fundamental para enfrentar esses desafios e construir um futuro mais sustentável, transcendendo a simples transmissão de conhecimentos, promovendo o engajamento ativo com questões globais e locais e fomentando uma consciência crítica e transformadora.

2.1 Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Se torna ainda mais evidente a importância da EDS quando analisada sob o paradigma da responsabilidade social, que é uma de suas bases fundamentais. Como destaca Barbieri (2020) em seu livro *Desenvolvimento Sustentável: das*





Origens à Agenda 2030, a responsabilidade social transcende o mero cumprimento de obrigações legais, implicando um compromisso ético e voluntário de organizações e indivíduos com a promoção da sustentabilidade e do bem-estar coletivo.

Já no Ensino Superior, isso significa fomentar uma cultura institucional que não apenas formar profissionais qualificados, mas que também inspire cidadãos comprometidos com a transformação social e a preservação dos recursos naturais para as gerações futuras, bem como destacam Branco, Linard e Sousa (2011), ela é um "mecanismo político-pedagógico para inserir a sustentabilidade no âmbito do desenvolvimento" (p. 26). Gadotti (2008, p.39) reforça essa visão ao descrever a EDS como um "conceito integrativo e interativo", capaz de articular diferentes dimensões do conhecimento e da prática.

2.2 Diretrizes e Práticas no Ensino Superior

No sentido das diretrizes e práticas das EDS no Ensino Superior, transpassa de apenas uma necessidade acadêmica, tornando-se um imperativo social e ético que busca preparar as novas gerações para atuarem como agentes de mudança em um mundo em constante transformação, conforme trecho da UNESCO

A educação é tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS. Não é apenas uma parte integrante do desenvolvimento sustentável, mas também um fator fundamental para a sua consecução. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS (UNESCO, 2017)

A UNESCO reconhece as EDS como elemento categórico para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, com destaque para o ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.





Problemas complexos relacionados ao desenvolvimento sustentável, como mudanças climáticas, perda de biodiversidade, pobreza e desigualdade precisam ser enfrentados e, nesse sentido, o Ensino pode colaborar. Isso inclui o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisões colaborativas e a capacidade de agir de forma proativa. (Menegat; Franco, 2024, p. 7).

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) se configura como um direito fundamental intrinsecamente ligado à garantia de um futuro justo e sustentável para todos. Este direito se fundamenta em princípios como a equidade, a justiça social, a inclusão e a participação social, buscando promover a transformação social e ambiental através da educação.

3 METODOLOGIA

A definição de um método de pesquisa envolve "a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos" (Azevedo; Machado; Silva, 2011, p. 43). Assim, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, estruturada por meio de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 28), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se por ser "elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet"

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é destacada por Gil (1999, p. 65), que aponta que ela permite ao pesquisador "[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente"

No contexto qualitativo, Creswell (2007, p. 187) ressalta que essa abordagem é "fundamentalmente interpretativa, pois o pesquisador analisa os dados a partir de uma visão holística dos fenômenos sociais". Essa perspectiva valoriza a interatividade e a complexidade da narrativa, tornando o estudo mais abrangente. Complementarmente, Silva e Menezes (2005) enfatizam que a pesquisa qualitativa

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do





sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Silva; Menezes, 2005, p. 20).

Compõe o *corpus* investigativo os artigos, teses e dissertações com aderência à temática do estudo, bem como a leitura atenta dos documentos: “Projeto Político Pedagógico (PPP)” e o “Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)” enviados pelas Instituições Comunitárias de Ensino Superior pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), para investigar a relação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), a Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) com as políticas públicas das Instituições de Ensino Superior, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos de graduação.

A exploração do PPI e do PDI é necessária para entender o compromisso das instituições com a sustentabilidade e como ela está integrada na educação além de compreender como as universidades comunitárias estão alinhando suas políticas institucionais com as metas globais de sustentabilidade, bem como verificar como os ODS se manifestam nesses documentos, permitindo identificar não apenas a presença de compromissos, mas também como essas metas estão sendo traduzidas em práticas.

No PPI, é possível verificar como a EDS está integrada nos cursos e disciplinas oferecidos pela instituição. Isso inclui a presença de conteúdos relacionados à sustentabilidade, metodologias pedagógicas que promovem a consciência ambiental, e projetos ou práticas que incentivam o desenvolvimento sustentável entre os alunos.

Esses documentos são fundamentais para entender o compromisso da instituição com a sustentabilidade e para identificar áreas em que a educação para o desenvolvimento sustentável está sendo promovida de maneira efetiva.

Em resumo, a análise dos documentos pode oferecer insights valiosos sobre a presença e a efetivação de práticas relacionadas à EDS.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca por artigos científicos, teses e dissertações para auxiliar na composição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, foram selecionados os 5 principais que trouxeram maior embasamento teórico que faz relação entre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e as Instituições de Ensino Superior (IES).

Na dissertação de Griebeler (2019, p.26), a autora infere que “As instituições de ensino devem contemplar formas de utilizar a educação para contribuir com a sociedade, nisso estão inclusas todas as formas de ensino desde a educação pré-escolar até a educação superior e as formas de educação continuada.”

A mesma autora traz uma série de 61 indicadores para avaliar como os ODS são aplicados nas IES, a partir de um questionário enviado aos especialistas na área, e acredita que eles são suficientes para avaliar como as IES têm contribuído para o desenvolvimento dos ODS.

Bastos (2016) elaborou um dossiê que retrata o percurso histórico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), realizada entre 1º de janeiro de 2005 e 31 de dezembro de 2014. A pesquisa revelou que, no Brasil, o movimento teve pouca visibilidade, não sendo incluído como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, nem referenciado em outros documentos oficiais.

A dissertação de Sant’Anna (2023) resultou no desenvolvimento de uma Civic Technology destinada a promover a cidadania global por meio de ações afirmativas focadas no Brasil e no exercício efetivo da cidadania. As Civic Techs são softwares que facilitam a comunicação entre o governo e os cidadãos, como alertas de riscos climáticos, estações meteorológicas e painéis de controle. O produto desenvolvido pela autora recebeu o nome “ENTE – *Eu no Tu, Tu no Nós, Nós no Eu*”, está disponível online e baseia suas ações nos princípios da Agenda 2030.

Colombo (2021, p.6) fez uma avaliação da interação entre os ODS e as ICES “buscando entender como elas podem contribuir com a concretização da Agenda





2030 e como os ODS podem beneficiar o desenvolvimento dessas Instituições e suas regiões”, com um questionário enviado à 49 ICES, constatando que as instituições são “potencialidades férteis” para a execução da Agenda 2030. Nesta mesma linha também foram identificadas “falhas de comunicação e de articulação entre as Instituições, associações e Redes, além de outros desafios que dificultam o engajamento local nos ODS” (Sant’Anna, 2021, p. 6).

A tese de Rodrigues (2019) investigou o funcionamento discursivo da Plataforma da Agenda 2030. Os resultados indicaram que, “[...] enquanto cartilha digital da Agenda 2030, ela opera entre outras instâncias, frequentemente apagando a dimensão política do conteúdo que é ensinado e divulgado” (Rodrigues, 2019, p. 9). O autor argumenta que a educação desempenha um papel essencial na formação dos discursos jurídico e religioso relacionados ao meio ambiente, sendo crucial para promover mudanças de comportamento e incentivar uma atuação mais responsável na preservação do planeta.

Os resultados das análises de dissertações e teses indicam um crescente alinhamento entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), porém com desafios significativos para sua efetiva implementação. Griebeler (2019) destaca a importância de as IES integrarem a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a superior, enfatizando o papel crucial da educação contínua. No entanto, mesmo com a elaboração de indicadores para avaliar a contribuição das IES para os ODS, como os apresentados pela autora, as evidências ainda sugerem uma lacuna entre as ações realizadas e a concretização plena dos objetivos propostos pela Agenda 2030, como evidenciado nas falhas de comunicação e articulação identificadas por Colombo (2021). Este estudo reforça a necessidade de fortalecer as conexões entre as IES e as redes de colaboração, superando os desafios locais e ampliando o engajamento com a agenda global.

Por outro lado, iniciativas inovadoras, como o desenvolvimento da Civic Technology por Sant’Anna (2023), apontam alternativas tecnológicas e participativas para promover a cidadania global e o engajamento com os ODS. Embora essas





ferramentas digitais ofereçam um caminho para envolver mais ativamente os cidadãos, também é evidente a fragilidade da abordagem política da Agenda 2030, conforme observado por Rodrigues (2019), que alerta para a falta de profundidade política nos conteúdos disseminados. Nesse contexto, é essencial que a educação, em suas diversas formas, desempenhe um papel mais robusto na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de adotar práticas sustentáveis de forma mais comprometida, não apenas como consumidores de informações, mas como agentes de mudança efetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a pesquisa evidenciou que, embora as universidades comunitárias do Rio Grande do Sul estejam fazendo progressos na integração da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ainda há desafios substanciais para alcançar uma implementação efetiva e transformadora. As análises documentais, somadas às teses e dissertações revisadas, indicam que as instituições de ensino superior possuem potencial para contribuir de forma significativa para a Agenda 2030, mas enfrentam obstáculos como falhas de comunicação, articulação e engajamento local, que dificultam o alinhamento completo com os ODS. Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de fortalecer a colaboração entre as IES e suas redes, ampliando a integração entre as políticas institucionais e as diretrizes globais de sustentabilidade.

Por outro lado, iniciativas inovadoras, como as Civic Techs desenvolvidas por Sant'Anna (2023), mostram-se promissoras ao criar ferramentas que podem ampliar a participação cidadã e o engajamento com os ODS, embora ainda seja necessário aprimorar a abordagem política desses conteúdos, como destacado por Rodrigues (2019). Em um cenário global repleto de desafios, é imperativo que a educação superior se posicione de forma mais incisiva na formação de cidadãos críticos e atuantes, com uma consciência de responsabilidade social e ambiental, não apenas





como receptores de informação, mas como protagonistas na transformação das realidades locais e globais.

Com isso, pode-se concluir que a partir dos apontamentos dos autores e documentos consultados até o momento, apesar de termos todos os recursos disponíveis e informações sobre como e quando trabalhar a EDS no Ensino Superior, nos falta consciência ecológica para colocar em prática, de forma mais intensa, todas as possibilidades apresentadas no decorrer deste artigo, além de haver uma grande fragilidade diante do tema, o que reforça ainda mais a necessidade do melhor desenvolvimento do 3º objetivo específico deste estudo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Debora; MACHADO, Lisiane; SILVA, LV da. **Métodos e procedimentos de pesquisa**: do projeto ao relatório final. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento sustentável**: das origens à Agenda 2030. Editora Vozes, 2020.

BASTOS, Alexandre Marucci. **Dossiê DEDS (2005 a 2014)**: a década da educação para o desenvolvimento sustentável no Brasil: uma análise pela perspectiva estratégica. 2016.

BRASIL, O. D. M. Objetivos de desenvolvimento do milênio. **Relatório Nacional de Acompanhamento**. Brasília: IPEA, 2014.

BRANCO, Antonia Francivan Vieira Castelo; LINARD, Zoraia Úrsula Silva de Alencar; SOUSA, Ana Carolina Braga de. Educação para o desenvolvimento sustentável e educação ambiental. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, p. 25-31, 2011

COLOMBO, Fabíola. **Objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) da agenda 2030 e a interação com as instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008





GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GRIEBELER, Juliane Sapper. **Indicadores Para Avaliação Dos Objetivos De Desenvolvimento Sustentável (Ods) Em Instituições De Ensino Superior (IES)**'. 2019. Fundação Universidade De Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MENEGAT, Jardelino; FRANCO, Julia Capalonga. A educação para o desenvolvimento sustentável no ensino superior: um diálogo com a literatura. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, p. e024011-e024011, 2024.

RODRIGUES, Acacio Ponciano. **A Agenda 2030**: Transparência e Opacidade dos/nos Discursos para a Globalização. 2019. Pouso Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unidade Fátima da Universidade do Vale do Sapucaí- UNIVÁS

SANT'ANNA, VALERIA TAVARES DESANT. **Sustentabilidade**: Civic Tech, formação da cidadania global e instituições eficazes– Agenda 2030 da ONU'. 2023. Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-RJ

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Unesco, 2017.





ANEXOS

Quadro 1 - Disposição das 14 instituições pré-selecionadas para análise dos documentos

Instituição	Cidade	Instituição	Cidade
IES 1	Novo Hamburgo/RS	IES 8	Canoas/RS
IES 2	Porto Alegre/RS	IES 9	Santa Cruz do sul/RS
IES 3	Pelotas/RS	IES 10	São Leopoldo/RS
IES 4	Caxias do Sul/RS	IES 11	Lajeado/RS
IES 5	Santa Maria/RS	IES 12	Passo Fundo/RS
IES 6	Cruz Alta/RS	IES 13	Bagé/RS
IES 7	Ijuí/RS	IES 14	Erechim/RS

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas para análise

Autor	Título/Instituição/Área de concentração	Nível	Ano
Griebeler, Juliane Sapper	Indicadores para avaliação dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) em instituições de ensino superior (IES)	Mestrado	2019
Bastos, Alexandre Marucci	DOSSIÊ DEDS (2005 a 2014) – A DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL: UMA ANÁLISE PELA PERSPECTIVA ESTRATÉGICA	Doutorado	2016
Sant'anna, Valeria Tavares De	Sustentabilidade: Civic Tech, formação da cidadania global e instituições eficazes – Agenda 2030 da ONU	Mestrado	2023
Muller, Fabiola Colombo.	OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) DA AGENDA 2030 E A INTERAÇÃO COM AS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR (ICES)	Mestrado	2021
Rodrigues, Acacio Ponciano	A AGENDA 2030: TRANSPARÊNCIA E OPACIDADE DOS/NOS DISCURSOS PARA A GLOBALIZAÇÃO	Doutorado	2019

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado entre agosto a setembro de 2024





AS METODOLOGIAS ATIVAS ENQUANTO FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM ESTUDO DE CASO NA REDE LA SALLE

Liliane Kolling¹

Hildegard Susana Jung²

Resumo

O trabalho traz como tema o uso das metodologias ativas como facilitadoras da aprendizagem significativa, tem como objetivo geral analisar a situação da aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia, a partir da avaliação realizada pela Rede em 2022 e 2023, com vistas à proposição de estratégias de superação das dificuldades. A pesquisa é de cunho qualitativo, caracterizando-se como um estudo de casos múltiplos. A coleta de dados ocorrerá a partir de análise documental e rodas de conversa com professores das escolas assistenciais da Rede La Salle, que tenham participado do curso promovido.

Palavras-chave: metodologias ativas; aprendizagem; estratégias; educação.

1 INTRODUÇÃO

Em 2020 o mundo viveu grandes mudanças, com grandes desafios. A Organização Mundial da Saúde (OMS), identificou um vírus de alta transmissão e os governantes orientaram a população a manter distanciamento social. Se parmos para pensar antes dessa pandemia, jamais imaginaríamos que ficaríamos um tempo afastados das pessoas ou então que viveríamos isolados dentro de nossas próprias casas. Hoje já podemos dizer que conseguimos passar por uma pandemia árdua e severa. O número de mortes pela doença foi imenso e os desafios foram diários. Todos os setores foram atingidos e a educação iniciou um longo processo de retomada na aprendizagem dos estudantes. Com o fechamento das escolas, as crianças e jovens tiveram dificuldades de terem acesso à educação. Os reflexos

¹ Liliane Kolling, Universidade La Salle - Canoas, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5869-3450>. E-mail: liliane.kolling@lasalle.org.br.

² Hildegard Susana Jung, Universidade La Salle - Canoas, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.





negativos que a COVID-19 trouxe para a educação são impactos preocupantes não apenas na aprendizagem, mas também na área socio emocional. Para Aquino (2007, p. 6) a aprendizagem:

[...] refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e /ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades.

Muitos estudantes ficaram desassistidos, pois com o isolamento não tiveram o olhar dos profissionais da área e as ações necessárias para avançarem na construção de suas aprendizagens. Assim como coloca Santos (2020, p. 10): “O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível.” É perceptível que em muitos lugares do nosso país, o acesso a uma vida de oportunidades é complexo, onde não chega nem água potável e saneamento básico, com a educação não é diferente. Santos (2020, p. 15) ressalta que: “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros”. Os grupos mais vulneráveis e sem oportunidade de assistir às aulas remotamente não tiveram as mesmas possibilidades de aprendizagem. Conforme Ausubel (1973) a aprendizagem significativa é aquela em que o indivíduo relaciona uma nova informação com um aspecto relevante que já é do seu conhecimento. Para o autor, a aprendizagem torna-se mais significativa à medida que a nova informação é agrupada às estruturas de conhecimento do educando, passando a ganhar sentido mediante a relação com seu conhecimento prévio.

Com o avanço da pandemia e as escolas fechadas, essa aprendizagem significativa deu espaço às informações frequentemente sem interações e mecanizadas. A aprendizagem que é um processo de construção e experiência de fatores emocionais, interações sociais, neurológicas e ambientais. Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34) explicam que “a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e estes, por sua vez, são produtos da aprendizagem





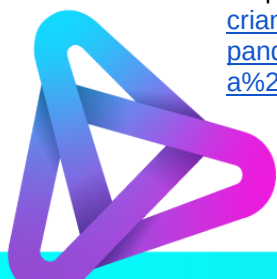
significativa”. Para que a aprendizagem ocorra algumas condições são fundamentais. Pontes Neto (2006, p. 118) faz uma reflexão e estabelece, a partir da aprendizagem de Ausubel, alguns pressupostos necessários para que essa aprendizagem aconteça de maneira significativa: [...] disposição da parte do aluno em relacionar o material a ser aprendido de modo substantivo e não arbitrário a sua estrutura cognitiva, presença de ideias relevantes na estrutura cognitiva do aluno e material potencialmente significativo.

Durante e no pós-pandemia, os profissionais da educação tiveram que reinventar a educação com tantos desafios, principalmente com os estudantes mais vulneráveis. Segundo pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), “a situação de crianças e adolescentes se agravou consideravelmente após nove meses de pandemia (2020)³”. Este órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU) tem como objetivo defender e proteger os direitos de crianças e adolescentes, e, segundo o estudo, o Brasil corre o risco de retroceder duas décadas no acesso à educação. Segundo Florence Bauer, representante do UNICEF no Brasil, a pandemia

[...] tem atingido crianças e adolescentes desproporcionalmente, sobretudo, aqueles que vivem nas famílias mais pobres. A queda da renda familiar, a insegurança alimentar e, praticamente, um ano de afastamento das salas de aulas terão impactos duradouros na vida de meninas e meninos.

A Rede La Salle, desde o início da pandemia vem pensando alternativas para tornar essa aprendizagem significativa para os estudantes. A formação dos professores para as metodologias ativas é uma das estratégias utilizadas para acompanhar a aprendizagem e proporcionar momentos em que os estudantes se tornam protagonistas. Desde o início, La Salle sempre trouxe a preocupação em oportunizar escolas para todas as crianças carentes, mas também preocupava-se

³ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-situacao-de-criancas-e-adolescentes-se-agravou-consideravelmente-apos-nove-meses-pandemia#:~:text=A%20pesquisa%20aponta%20que%2055,a%20renda%20da%20fam%C3%ADlia%20diminuiu.>





com a formação dos irmãos da congregação. Jung (2023, p.17) reforça sobre La Salle: “Envolvido com a educação de crianças pobres, no final do século XVII, La Salle percebeu que os educadores careciam de formação”. Podemos perceber que tanto ofertar escolas ao menos favorecidos estava associado a formar bem os professores, que no caso, na época eram os irmãos formadores.

A Rede La Salle tem como propósito formar cristã e integralmente crianças e jovens, mediante ações educativas de excelência. Segundo explicam Casagrande e Sarmiento (2015, p. 118), “A Rede La Salle está presente, no Brasil, desde o ano de 1907, atuando em 43 instituições de Educação Básica, Educação Superior e de Assistência Social, em 11 Estados”. Atualmente atende 5 (cinco) escolas assistenciais com Ensino Fundamental no Brasil, e a maioria está localizada no Sul do país. Seguem os nomes: Escola Pão dos Pobres (Porto Alegre/RS), Escola La Salle Esmeralda (Porto Alegre/RS), Escola La Salle Sapucaia (Sapucaia/RS), Escola La Salle Pelotas (Pelotas/RS) e Escola La Salle Zé Doca (Zé Doca/MA).

Durante a pandemia, assim como outras instituições, estas escolas tiveram dificuldades para alcançar todos os estudantes, principalmente quando fecharam suas portas e mantiveram as atividades de maneira remota. No início, algumas escolas, pelo impasse de não ter acesso à Internet, optaram pela entrega de material impresso e aos poucos foram procurando alternativas para não deixar os estudantes sem o acesso à educação. Para auxiliar os processos educativos e garantir a saúde de todos os envolvidos, a Rede La Salle proporcionou formação para os professores e equipes pedagógicas para se apropriarem do uso de ferramentas tecnológicas. Além disso, houve reuniões semanais com as equipes diretivas para apoiar e informar sobre os decretos por região e notícias sobre a pandemia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Antes mesmo da pandemia, as metodologias ativas vem repensando o formato tradicional de educação e vieram trazer alternativas para oportunizar aos estudantes





a serem protagonistas da sua própria aprendizagem. Perguntas como: Como os profissionais da educação podem promover uma aprendizagem significativa através das metodologias ativas? O que são as metodologias ativas? Elas podem ajudar a superar as lacunas? No decorrer da pesquisa estas são questões que vamos retomar na discussão.

Alguns autores trazem reflexões sobre as metodologias ativas, assim como Moran (2018, p. 4), que ressalta: “[...] dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”. Mesmo antes da pandemia algumas metodologias vinham sendo questionadas e Moran (2018, p. 4) coloca que: “Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Para que aconteça a aprendizagem significativa, a metodologia deve ser intencional e ampliada de maneiras diferenciadas para que todos os estudantes personalizem seus conhecimentos. A sala de aula invertida, por exemplo, evidencia o protagonismo do estudante, pois o leva à autonomia. Para Moran:

A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno - com curadoria do professor - e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal. (Moran, 2018, p. 13)

A aula invertida é um exemplo de metodologias ativas, pois tira o professor como centro do processo e faz com que o estudante pesquise e aprofunde os assuntos trabalhados, a partir do seu engajamento, mobilizando competências e habilidades. Promover o protagonismo do estudante é uma concepção de transformar a sala de aula em um ambiente de intervenções pedagógicas capazes de aproximar a teoria da prática. Refletindo sobre a prática docente, Silva (2010, p. 12) ressalta que: “A prática docente por ser entendida inacabada e contingente é tomada como objeto de investigação, de indagação, exigindo do professor e da professora uma postura reflexiva.” A experiência positiva e relevante dos estudantes





passa pela atividade docente de qualidade, ou seja, aquele professor que avalia e reflete diariamente sua prática, facilita o processo de aprendizagem. Para Ausubel (2003) o professor não é o único responsável pela aprendizagem dos estudantes, porém ressaltamos aqui a influência no processo de construção do conhecimento a partir do trabalho docente. Segundo Ausubel (2003), o estudante tem um papel relevante, mas também existe a parcela do professor, pois este é responsável pelo material propriamente dito e que precisa ser potencializado com significado. Percebemos que a aprendizagem é um processo intencional de construção da personalidade, da autonomia, do caráter, ou seja, da formação integral dos estudantes.

Para a Rede La Salle, o estudante é protagonista no processo de construção do conhecimento. A proposta pedagógica visa uma educação de excelência e o desenvolvimento integral dos sujeitos em seu nível físico, psíquico e espiritual. A educação lassalista é baseada nos princípios de São João Batista de La Salle, é global e integradora, atenta a dimensão afetiva, às relações fraternas e solidárias, bem como o respeito à diversidade. O Santo fundador é reconhecido por sua preocupação com os mais necessitados, onde dedicou sua vida à educação daqueles que não tinham acesso. Conforme Leubet (2016, p.38): “La Salle e os primeiros Irmãos começam a abrir suas escolas em 1679 porque, nessa época, o nível elementar, formado pelas Escolas Menores, era o mais descuidado” A preocupação de La Salle sempre foi o aspecto humano e solidário, pois na época quem tinha acesso à educação eram os afortunados que conseguiam pagar e os meninos pobres ficavam desassistidos. Com isso, La Salle teve uma grande contribuição na educação, onde até hoje as escolas seguem seus ensinamentos. Para Leubet (2016, p. 45):

Se por um lado João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos, ao iniciarem suas escolas, encontraram uma instituição descuidada, frágil, sem orientações claras; por outro, perceberam a existência de um movimento escolar favorável. Existia uma série de fatores que convergiam para a consolidação de um projeto de ensino elementar, entre eles, o crescente desejo do povo por cultura, a difusão da imprensa, o Renascimento e a





própria ciência moderna que emergia. Dentro desse contexto, La Salle tomou decisões importantes que fizeram das suas escolas instituições diferenciadas.

A Rede La Salle atende crianças e jovens que vivem em vulnerabilidade social por meio de bolsas de estudos. Os estudantes são selecionados através de inscrição, entrega de documentação que comprovem a baixa renda familiar e avaliação socioeconômica através de acompanhamento da assistência social. Um dos objetivos da Rede La Salle é oportunizar uma educação de qualidade às crianças e jovens que não têm acesso aos processos educativos garantindo um futuro promissor e diferente do vivenciado atualmente. Sabemos que o mercado de trabalho está exigindo cada vez mais, pessoas engajadas com habilidades técnicas e comportamentais bem desenvolvidas e isso só irá acontecer através da educação, pois conforme Freire (1996) a transformação do mundo acontece através das pessoas.

Para desenvolver pessoas capazes de transformar o mundo, acreditamos que as metodologias ativas são alternativas para que os estudantes sintam prazer e busquem seus conhecimentos, fazendo de sua jornada escolar, o caminho para o sucesso.

3 METODOLOGIA

Esta será uma pesquisa de abordagem qualitativa, que buscará alcançar seus objetivos através de estudo de casos múltiplos, ou seja, estudo das escolas assistenciais da Rede La Salle, sendo cinco (5) unidades. Conforme:

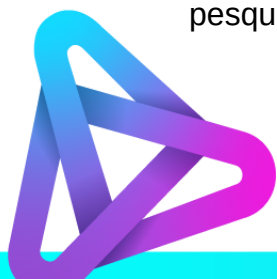
O fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse[...] (Yin, 2016, p. 5/6):





Posto que são cinco unidades de análise, Yin (2015, p. 67) coloca que “[...] todos os projetos possam levar a estudos de caso bem-sucedidos, quando você tiver a opção (e os recursos) os projetos de casos múltiplos podem ser preferidos[...]”. Assim, podemos dizer que com múltiplos casos temos a possibilidade de qualificar ainda mais o projeto e aprofundar os casos estudados. Neste sentido, Yin (2015, p. 68) explica: “Possuir dois casos pode começar a reduzir as críticas ao ceticismo. Ter mais de dois casos produzirá um efeito ainda mais forte”. Com isso, podemos entender que analisar os múltiplos casos trará uma discussão mais produtiva. Tendo em vista que a pesquisa qualitativa possui uma ampla área de investigação, para Yin (2016, p.8): “pode ser uma ocasião para desenvolver novos conceitos.” E aqui trazemos a importância da pesquisa para a academia, realizando estudos investigativos que contribuam para qualificar os processos para que a pesquisa qualitativa mantenha uma seriedade e busca de dados importantes para enriquecer o assunto, o pesquisador deve ter senso de ética para preservar as informações. Conforme ressalta Yin (2016, p.35): “Comportar-se corretamente nessa situação é considerada uma questão de integridade da pesquisa”. Portanto, o pesquisador tem uma grande responsabilidade ao contribuir com a pesquisa. A pesquisa qualitativa no entendimento de Minayo (2009, p. 21) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A coleta de dados se dará por meio de uma análise documental, diário de campo e roda de conversa. Na análise usaremos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin para organizar os dados e, epistemologicamente, os resultados serão contemplados desde uma perspectiva histórico-crítica. Considerando a análise documental como uma metodologia de investigação científica é possível afirmar que a pesquisa torna-se diversificada, assim como ressalta Yin (2016, p.55): “Se um novo estudo afirma ser inteiramente exclusivo, uma boa revisão de literatura também pode mostrar o domínio do pesquisador sobre a literatura, além de apresentar o argumento para a lacuna”. O importante é entender que as variadas opções que o pesquisador tem para a pesquisa, abordando temas relevantes para a sociedade.





A pesquisa não tem a pretensão de esgotar o assunto pesquisado, mas trazer uma reflexão para que possam emergir novos estudos e investigações acerca deste tema que propicia o avanço dos estudantes, bem como o crescimento dos profissionais que acompanham o processo de ensino e aprendizagem. Refletir sobre os processos educacionais nas instituições de ensino é buscar a qualidade citada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96 em vários momentos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa ainda está na fase de análise dos dados, construção do curso de formação dos professores e reflexões sobre as estratégias que facilitam a aprendizagem dos estudantes. As metodologias ativas trazem uma nova perspectiva para a educação, visando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Qualidade essa que deve ser responsabilidade de todos nos espaços escolares ou fora deles. A educação é um processo longo, portanto governantes, dirigentes de escolas, coordenadores, professores, famílias e estudantes devem buscar a excelência dos processos. Após a pandemia tivemos, enquanto escolas, muitos desafios que precisam ser enfrentados para melhorar a situação da aprendizagem dos estudantes. A pesquisa busca diagnosticar quais as dificuldades dos estudantes, propondo estratégias para facilitar e incentivar a vida escolar e trazer mudanças ao modelo de educação ultrapassado, que era apenas transmissor de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em processo e realizando o curso de formação para os educadores das escolas assistenciais. O uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, vem corroborar para a melhoria na educação. As metodologias ativas trazem uma nova perspectiva para a educação, visando a





qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A educação é um processo longo, portanto governantes, dirigentes de escolas, coordenadores, professores, famílias e estudantes devem buscar a excelência dos processos. Após a pandemia tivemos, enquanto escolas, muitos desafios que precisam ser enfrentados para melhorar a situação da aprendizagem dos estudantes. Utilizar metodologias variadas e oportunizar aos estudantes diversas maneiras de aprender é promover uma qualidade na educação para todos os estudantes, não importa o meio onde vivem.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Elisa F.S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

ARAÚJO; Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr.2013.

AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de Educational psychology: a cognitive view, 1983.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2018, v. 1. p. 130-152.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./ jun. 2011.





BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CAMARGO; F. DAROS; T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antonio C. **Estudo de Caso**. Fundamentação científica. Subsídios para coleta e análise de dados. Como redigir o relatório. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007.

JUNG, Hildegard Susana. **Formação e prática docente**: implicações sobre o ensino e a aprendizagem. Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2023.

KOLLING, Liliane. **A avaliação institucional nos dispositivos legais orientadores da Educação Básica e seus contributos para a gestão escolar**. Canoas, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Comunidades educadoras: perspectivas para a defesa do direito à educação. **Braz. J. of Develop**, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 14082-14098 sep. 2019.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática/ Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookmann, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao**. Porto Alegre: Penso, 2016.





REDE PEA-UNESCO NO RS: RELAÇÕES ENTRE AS TEMÁTICAS DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS ENTRE OS ANOS DE 2016 A 2019 E A EDUCAÇÃO 2030 - DECLARAÇÃO DE INCHEON

Sueli Schabbach Matos da Silva¹

Dirléia Fanfa Sarmento²

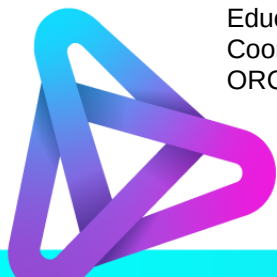
Resumo

No Rio Grande do Sul, a Rede PEA-UNESCO remonta ao ano de 2010. Atualmente, a referida Rede conta com 69 escolas associadas. A Pesquisa Documental tem como objetivo refletir sobre as relações entre as temáticas dos projetos desenvolvidos entre pelas escolas situadas no RS, certificadas a Rede PEA-UNESCO e o proposto pelo documento Educação 2030- Declaração de Incheon. Apresenta-se um recorte relativo à análise do documento Educação 2030, a qual foi realizada com base nas orientações de Cellard, evidenciando-se as temáticas dos projetos das escolas em consonância com o proposto em tal Declaração. Os resultados do estudo indicam que a) os principais conceitos abordados na referida Declaração, destacam-se: Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); Educação em Direitos Humanos (EDH); Educação para a Cidadania Global (ECG); Educação Inclusiva e a Educação ao Longo da Vida; e d) a análise dos projetos viabilizou identificar um conjunto de 19 temáticas, categorizadas com base na Técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin, a saber: Ambientes de aprendizagem saudáveis, Direito à Educação e sua inter-relação com outros direitos humanos, Diversidade cultural, linguística e étnica, Educação Inclusiva, Educação de qualidade, Educação em Direitos Humanos, Educação ao Longo da Vida, Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação para a Cidadania Global, Educação para Todos, Financiamento da Educação, Fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação, Igualdade de gênero, Inclusão e equidade, Justiça Social, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, Paz e tolerância, Políticas Educacionais e Resultados de Aprendizagem.

Palavras-chave: Rede PEA-UNESCO; Declaração de Incheon; educação Básica.

¹ Sueli Schabbach Matos da Silva, Docente Membro do Comitê Nacional da Escolas da UNESCO do Brasil, Mentora do Programa Educar para Inovar/RS, Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Lattes <http://lattes.cnpq.br/6454448003569107> <https://orcid.org/0000-0003-3939-2016>. E-mail: sumatos61@gmail.com

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





1 INTRODUÇÃO

A UNESCO tem como foco cinco áreas temáticas, a saber: Educação, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanas, Cultura, Comunicação e Informação, realizando “seus projetos por meio de acordos de cooperação técnica com os três níveis de governo (federal, estadual e municipal), com instituições públicas e setor privado, além de organizações da sociedade civil (OSC), universidades e redes”.

Um dos Programas desenvolvidos pela UNESCO no âmbito mundial, na área da Educação, direcionada às Escolas de Educação Básica, é a Rede de Escolas Associadas da UNESCO, sendo esta a “maior rede da UNESCO, ligando mais de 12.000 instituições educativas em todos os níveis de ensino em 182 países”. (UNESCO, 2023). O Brasil é um dos países signatários da UNESCO e, portanto, as políticas educacionais são influenciadas pelo ideário difundido por esta entidade.

Os primeiros registros da constituição do PEA-UNESCO no Brasil são os constantes na Revista do Programa de Escolas Associadas da UNESCO no Brasil (2013), a partir do depoimento da educadora Vera Gissoni, primeira coordenadora da

Rede PEA-UNESCO no Brasil. No estado do Rio Grande do Sul, a Rede PEA-UNESCO remonta ao ano de 2010 e, hoje, tem um total de 71 escolas certificadas (69 escolas ativas e duas suspensas), 51 pertencem à rede municipal, 3 à rede estadual, 1 à rede federal e 4 à rede privada de ensino.

A Pesquisa Documental tem como objetivo refletir sobre as relações entre as temáticas dos projetos desenvolvidos entre pelas escolas situadas no RS, certificadas a Rede PEA-UNESCO e o proposto pelo documento Educação 2030-Declaração de Incheon. Apresenta-se um recorte relativo à análise do documento Educação 2030, a qual foi realizada com base nas orientações de André Cellard (2014), evidenciando-se as temáticas dos projetos das escolas em consonância com o proposto em tal Declaração. No que se refere à categorização das temáticas tanto da Declaração quanto dos projetos desenvolvidos pelas escolas, constantes nos Relatórios, utiliza-se a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).





Os resultados do estudo indicam que a) os principais conceitos abordados na referida Declaração, destacam-se: Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); Educação em Direitos Humanos (EDH); Educação para a Cidadania Global (ECG); Educação Inclusiva e a Educação ao Longo da Vida; e d) a análise dos projetos viabilizou identificar um conjunto de 19 temáticas, categorizadas com base na Técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin, a saber: Ambientes de aprendizagem saudáveis, Direito à Educação e sua inter-relação com outros direitos humanos, Diversidade cultural, linguística e étnica, Educação Inclusiva, Educação de qualidade, Educação em Direitos Humanos, Educação ao Longo da Vida, Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação para a Cidadania Global, Educação para Todos, Financiamento da Educação, Fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação, Igualdade de gênero, Inclusão e equidade, Justiça Social, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, Paz e tolerância, Políticas Educacionais e Resultados de Aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Caracterização do estudo

O estudo se caracteriza por ser uma Pesquisa Documental, de natureza exploratória, cujo foco investigativo aborda as temáticas dos projetos desenvolvidos pelas escolas certificadas a Rede de Escolas associadas da UNESCO, suas relações e contributos para a efetividade da Agenda Global Educação 2030. Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 13) definem a Pesquisa Documental como:

[...] um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar.





Para Cellard (2014, p. 295), “Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais”. Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p.99), mencionam que uma das situações que justificam a opção pela pesquisa exploratória é “Quando falta acervo teórico, porque o tema em estudo é relativamente novo. Nesse caso, a pesquisa é feita com a finalidade de criar um novo acervo teórico para a temática estudada”. Flick (2009, p. 233) salienta que “os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados”. Portanto, segundo o referido autor:

Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante. (Flick, 2009, p. 233).

Neste estudo realizamos uma “análise secundária”, considerando que os documentos que compõem o *corpus* investigativo “foram produzidos para outros propósitos”, ou seja, não foram elaborados no contexto da própria investigação. (Flick, 2013, p. 124).

2.2 A relevância acadêmico-científica

Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 40) destacam que “Uma pesquisa científica é sempre um empreendimento social, à medida que só é possível produzir





conhecimento novo com base no conhecimento produzido a partir de outras pesquisas”. Portanto, é fundamental que o pesquisador realize uma consulta às produções que abordam a temática investigativa selecionada para a realização do estudo, fazendo um levantamento e consultando artigos, livros, dissertações e teses.

Dessa forma,

[...] o pesquisador tem como objetivo encontrar elementos para demonstrar que a pesquisa proposta é importante para a comunidade científica [...] à medida que são identificadas lacunas no conhecimento existente. Ou seja, à medida que o pesquisador identifica que o fenômeno que pretende pesquisar é, ainda, desconhecido de algum ponto de vista ou perspectiva, ele consegue demonstrar, com base em outras pesquisas já realizadas, que sua proposta é relevante para a comunidade científica. (SANTOS; KIENEN; CASTIÑEIRA, 2015, p. 41).

Para demonstrar a importância da nossa pesquisa realizamos o mapeamento das dissertações e teses, utilizando como fonte de consulta o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Quadro, abaixo, apresenta os dados relacionados à quantidade de registros relativos a cada um dos termos utilizados.

Destacamos que, para a busca não usamos nenhum filtro a fim de poder mapear todos os trabalhos existentes relacionados a nossa temática investigativa.

Quadro 1 - Termos de buscas para o mapeamento de dissertações e teses e número de registros

Termos	Número de Registros
rede UNESCO	128
escolas UNESCO	229
escolas rede UNESCO	49
Escolas certificadas UNESCO	2
rede PEA/UNESCO	5
PEA/UNESCO	7





programa escolas UNESCO	64
Declaração de Incheon	3
Agenda Educação 2030	69
Total	556

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado no mês de dezembro de 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Observamos que, com o termo Agenda Educação 2030, como deixamos o termo aberto sem aspas para a consulta, aparecerem trabalhos cujo foco temático se direcionava para a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). Mediante tal constatação, incluímos em nossa revisão somente aqueles estudos que abordavam o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015). Este objetivo é o foco do documento Educação 2030- Declaração de Incheon: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e à Educação ao Longo da Vida (UNESCO, 2016). Oportuno lembrar que, a partir do exposto no próprio documento, também é adotada a terminologia Agenda Educação 2030 (UNESCO, 2016) para se referir ao mesmo. Tal fato pode gerar dúvidas, pois existe o documento denominado Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Desse processo analítico, constatamos o ineditismo de nossa pesquisa, considerando que não localizamos nenhum trabalho com o mesmo foco temático.

Para contribuir na dimensão analítica de nosso estudo, inicialmente selecionamos 21 trabalhos. Contudo, após a leitura do texto na íntegra, constatamos que deste conjunto 9 trabalhos (sendo 6 dissertações e 3 teses) apresentam alguma relação com a nossa temática investigativa.

Tal constatação nos remete a importância de mais estudos serem realizados, especialmente direcionados a Rede PEA-UNESCO no Brasil.





3 METODOLOGIA

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10) explicam que a “ etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”. Dessa forma,

É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 10).

Para a análise documental da Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e à Educação ao Longo da Vida (UNESCO, 2016) buscamos aportes nas orientações de André Cellard (2014). De acordo com Cellard (2014, p. 299):

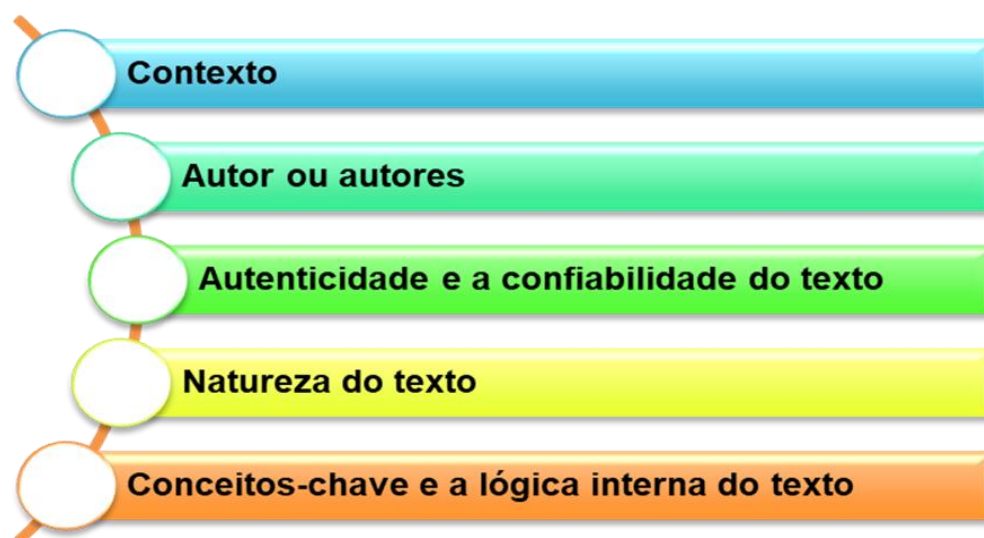
[...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou imparcial que seja. Torna-se assim essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda a análise documental.

Cellard (2014) propõe a observação de cinco dimensões a serem contempladas na análise preliminar dos documentos, as quais são apresentadas por meio da figura abaixo:





Figura 1 - Dimensões contempladas na análise dos documentos

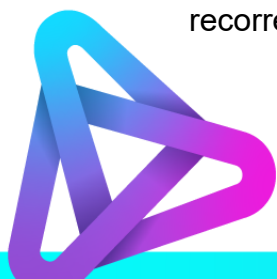


Fonte: Elaborada com base Cellard (2014).

Destacamos que a abordagem documental proposta por Cellard (2014) não foi possível ser aplicada nos Relatórios das Escolas (apesar de também serem documentos) devido às múltiplas formas de redação e a inexistência de todas as informações necessárias para procedermos tal análise. Diante disso, optamos por manter as orientações de Cellard (2014) na análise somente da Educação 2030- Declaração de Incheon (UNESCO, 2016a), por considerarmos fundamental essa incursão para a contextualização do documento.

Para a categorização das temáticas constantes na Educação 2030 – Declaração de Incheon (UNESCO, 2016) e dos Relatórios das Escolas, adotamos a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

Conforme Bardin (2011, p. 38) a Técnica de Análise de Conteúdo consiste em “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para a referida autora: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2011, p. 124).





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação 2030 – Declaração de Incheon (UNESCO, 2016a) reafirma o direito à educação, enfatizado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

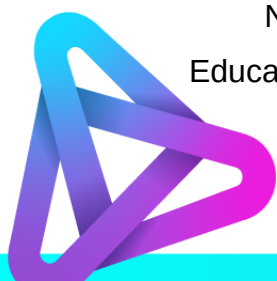
satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) e pela Educação para Todos: o compromisso de Dakar (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001), tendo por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Da mesma forma, a Educação 2030 (UNESCO, 2016), ao assumir as ações atinentes ao Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de Qualidade, enfatiza neste escopo a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), direcionando o olhar para a efetividade do direito de todos a um meio ambiente equilibrado. Articulado a EDS, propõe a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a Educação ao Longo da Vida como essenciais para assegurar uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Num mundo globalizado, não é mais possível pensar as dimensões locais desvinculadas das dimensões mundial. Nesse sentido, sendo o Brasil um país signatário da UNESCO, o ideário dessa agência influencia as questões educacionais no nosso país. Dessa forma, entendemos que os dispositivos difundidos pela UNESCO precisam ser socializados e discutidos, principalmente no âmbito acadêmico-científico e no contexto das instituições educativas, pois as metas e os pressupostos neles contidos se fazem presentes nos dispositivos que regulam o Sistema Educacional e nas Políticas Públicas deles derivadas.

A pesquisa, realizada por Ramos (2019), aponta indicativos sobre o desconhecimento das Declarações da UNESCO (UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001; UNESCO, 2016) que estabelecem metas educacionais num grupo de 97 educadores de seis escolas pertencentes a Rede La Salle.

No que se refere à Educação 2030 - Declaração de Incheon: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e à Educação ao Longo da Vida (UNESCO, 2016),





o autor identifica que “apenas 5 (5%) mencionam conhecer bem o documento, 1(1%) conhecem de forma aprofundada o documento, 33 (34%) conhecem parcialmente o documento, e 58 (60%) não conhecem o documento”. (RAMOS, 2019, p.203). Com relação a tal resultado, Ramos (2019, p. 203) salienta que: “Esta Declaração apresenta dados relativos à projeção da educação, em âmbito mundial, até o ano de 2030. Passados quatro anos de sua divulgação, percebemos que 58 (60%) de educadores desconhecem tal documento”. Ramos (2019, p. 201) faz a seguinte reflexão:

Chama a atenção o fato de que 66 (68%) dos educadores desconheçam o documento, sendo que ele estabeleceu metas educacionais a serem cumpridas pelos países signatários, dentre eles o Brasil, até o ano de 2015. Os resultados das metas atingidas pelo Brasil (duas do conjunto de seis) foram amplamente divulgados pelos meios de comunicação e redes sociais.

Para a análise documental da Educação 2030 - Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), optamos por utilizar como unidade de registro o Tema, e identificamos 19 Categorias Temática, conforme tabela abaixo:

Quadro 2 - Educação 2030 - Declaração de Incheon - Categorias Temáticas Identificadas

Temática 1: Ambientes de aprendizagem saudáveis.	Temática 11: Financiamento da Educação
Temática 2: Direito à Educação e sua inter-relação com outros direitos humanos.	Temática 12: Fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação.
Temática 3: Diversidade cultural, linguística e étnica.	Temática 13: Igualdade de Gênero.
Temática 4: Educação Inclusiva.	Temática 14: Inclusão e equidade.
Temática 5: Educação de qualidade.	Temática 15: Justiça Social.
Temática 6: Educação em Direitos Humanos.	Temática 16: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
Temática 7: Educação ao Longo da Vida.	Temática 17: Paz e tolerância.
Temática 8: Educação para o Desenvolvimento Sustentável.	Temática 18: Políticas Educacionais.
Temática 9: Educação para a Cidadania Global	Temática 19: Resultados de Aprendizagem.
Temática 10: Educação para Todos.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise documental.





A partir das temáticas extraídas da Educação 2030, procedemos à leitura e análise dos conteúdos dos Relatórios das Escolas, buscando identificar de que forma o exposto contemplava ou não as categorias já definidas.

Figura 2 - Fragmento da análise temática dos Relatórios das Escolas

Temáticas enfatizadas na Agenda Educacional 2030 da UNESCO	
• Temática 1: Ambientes de aprendizagem saudáveis.	
• Temática 2: Direito à Educação e sua inter-relação com outros direitos humanos.	
• Temática 3: Diversidade cultural, linguística e étnica	
• Temática 4: Educação Inclusiva.	
• Temática 5: Educação de qualidade.	
• Temática 6: Educação em Direitos Humanos.	
• Temática 7: Educação ao Longo da Vida.	
• Temática 8: Educação para o Desenvolvimento Sustentável.	
• Temática 9: Educação para a Cidadania Global.	
• Temática 10: Educação para Todos.	
• Temática 11: Financiamento da Educação.	
• Temática 12: Fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação.	
• Temática 13: Igualdade de gênero.	
• Temática 14: Inclusão e equidade.	
• Temática 15: Justiça Social.	
• Temática 16: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.	
• Temática 17: Paz e tolerância.	
• Temática 18: Políticas Educacionais.	
• Temática 19: Resultados de Aprendizagem.	

Título do projeto: Villa Fitarelli (http://www.villafitarelli.com.br/)
Resumo: Os 24 alunos da turma 7º ano B, da faixa etária entre os 12 e 13 anos de idade, debateram sobre a história da nossa cidade, a importância da preservação da memória através de artefatos e do ecoturismo na nossa região. Após as discussões sobre o tema, no dia 14 de setembro de 2017, os alunos realizaram o passeio de estudos para a Villa Fitarelli – local de preservação histórica do município.
Temáticas contempladas no projeto: Ano Internacional do Turismo Sustentável para o Desenvolvimento.
Participantes do projeto: alunos do ensino fundamental anos finais.
Breve histórico dos resultados: Na visita, os alunos puderam conhecer um pouco mais sobre a história e a cultura de Garibaldi em harmonia com a paisagem natural do município. A atividade mostrou também a importância da preservação, ambiental e cultural, para que se perpetue a memória da nossa cidade. Através desta atividade os alunos conheceram um pouco mais da história e cultura do interior do município e compreenderam as necessidades e dificuldades enfrentadas pelos imigrantes italianos no estado do RS. Após a visita, os alunos construíram um relatório coletivo, onde todos puderam contribuir sobre suas impressões e conclusões sobre a visita e o tema abordado.
Título do projeto: Ecoturismo e economia sustentável
Resumo: as turmas do 9º ano A e B, com 36 alunos numa faixa etária de 14 a 16 anos, estudaram e refletiram sobre conceitos referentes à indústria, sustentabilidade e Práticas Sustentáveis. Após visitaram a Empresa Tramontina (www.tramontina.com.br), empresa metalúrgica brasileira fundada em 1911 por descendentes de imigrantes italianos.
Temáticas contempladas no projeto: Ano Internacional Turismo sustentável e aprendizagem não formal
Participantes do projeto: alunos do ensino fundamental anos finais.
Breve descrição dos resultados: Os alunos conheceram a unidade da empresa de Garibaldi, visitaram a produção da fábrica, sua automatização e robotização, bem como o Centro de Inovação, Pesquisa e Desenvolvimento (CIP&D). Depois também visitaram a unidade da empresa no município de Carlos Barbosa, onde acompanhados e orientados pelos Engenheiros Ambientais visitaram a estação de tratamento de efluentes, os aterros de resíduos sólidos e a unidade de lixo reciclável.
Título do projeto: Ecoturismo e Proteção Ambiental

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dentre os principais resultados da pesquisa realizada na análise dos projetos das escolas e a relação com as categorias temáticas da Educação 2030, destacam-se:

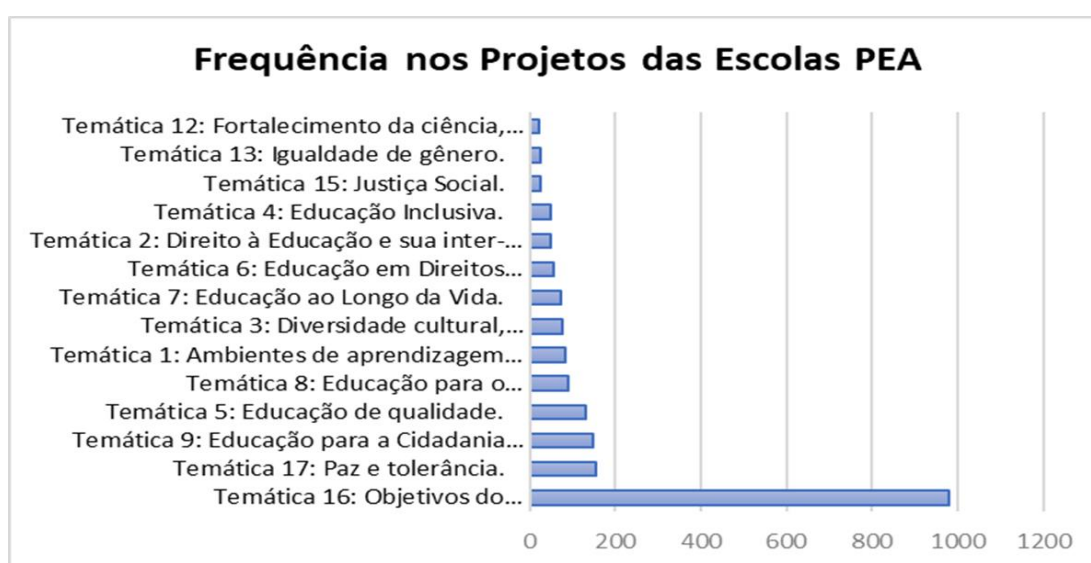
- as temáticas abordadas no conjunto dos 142 projetos desenvolvidos pelas escolas possuem relações e propiciam contribuições locais relevantes para a efetividade do proposto na Educação 2030 –Declaração de Incheon;
- os projetos relatados refletem a dedicação, o comprometimento e o empenho das escolas pertencentes à Rede PEA-UNESCO com a missão da UNESCO e esta, por sua vez, enquanto uma agência especializada, aos propósitos da Organização das Nações Unidas;





- c) todas as temáticas apresentadas convergem para um ponto: a busca pela efetividade do direito à educação, tendo em vista que a efetividade deste direito contribui para a efetividade dos demais direitos essenciais à dignidade humana.

Figura 3 – Frequência nos projetos das Escolas PEA



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprovadas as evidências pela análise da Declaração de Incheon e dos projetos das escolas PEA-UNESCO, no RS, 2016-2019, concluímos que as temáticas abordadas no conjunto dos 142 projetos desenvolvidos pelas escolas possuem relações e propiciam contribuições locais relevantes para a efetividade do proposto na Educação 2030 –Declaração de Incheon (UNESCO, 2016).

Os projetos relatados refletem a dedicação, o comprometimento e o empenho das escolas pertencentes à Rede PEA-UNESCO com a missão da UNESCO e esta, por sua vez, enquanto uma agência especializada, aos propósitos da Organização das Nações Unidas.





A UNESCO tem como um dos seus cinco focos de atuação a Educação e o papel de liderar e coordenar a agenda de educação 2030. Lembramos que, desde 1953, a UNESCO desenvolve este programa direcionado à cooperação entre escolas da Educação Básica dos países signatários da Rede de Escolas Associados da UNESCO (Rede PEA-UNESCO, no Brasil e ASPNet para o mundo).

A associação à Rede PEA-UNESCO não demanda nenhum tipo de recurso econômico por parte das escolas. Tanto as fontes documentais quanto a pesquisa sobre a Rede PEA-UNESCO, no Brasil, é muita escassa. Os registros são dos encontros nacionais das escolas associadas e os relatórios anuais das escolas, depositados com a coordenação nacional em dois formatos: físicos dos primórdios até meados de 2019 e *online* de 2019 em diante.

Mesmo que o número de escolas ainda seja incipiente perante a quantidade total de escolas de Educação Básica existentes no Estado do Rio Grande do Sul, os dados evidenciam uma adesão gradativa ao longo dos anos. O fato do município de Imbé ter todas as suas escolas associadas à Rede PEA-UNESCO é um sinal de esperança e, também, um indício que é possível expandir o número de escolas associadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.





PEA-UNESCO. Revista do Programa de Escolas Associadas da UNESCO no Brasil. 60 anos de história do PEA. Ano 5, n.6, p. 20-21, 2013. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2022. Disponível em: https://57a91355-b3b5-4b1c-8663-20791c7740ec.filesusr.com/ugd/c03ac4_c1d2b4f419a54b4bb0b9fb831283204a.pdf Acesso em: 20 nov. 2023.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio P.F. **Projeto de pesquisa: o que é? Como fazer?** 8.ed. São Paulo: Olho D'Água, 2013.

RAMOS, Roberto C. **Por uma educação de qualidade nas comunidades educativas de serviço educativo aos e com os pobres:** das origens do instituto dos irmãos das escolas cristãs às comunidades educativas da província La Salle Brasil-Chile na contemporaneidade. 284 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade La Salle, Canoas, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D., GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. I, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf> Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, Sueli S. Matos da; RAMOS, Roberto C. O Programa Escolas Associadas da UNESCO (PEA): contributos para a efetividade do direito à educação. **Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes**. v. vi – 2021

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, UNESCO, 2016. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 27 ago. 2022.

UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco#:~:text=C3%89%20a%20ag%C3%AAncia%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es,Cultura%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Informa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 nov. 2023.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



PROGRAMA BILÍNGUE *WE ARE LA SALLE*: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Angélica Hackenhaar Reichert¹

Cledes Antonio Casagrande²

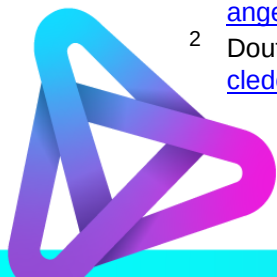
Resumo

Implantado na Rede La Salle em 2020, o programa bilíngue *We Are La Salle* visa proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental uma experiência educativa enriquecida por um ambiente bilíngue e com tecnologias avançadas. A pesquisa vinculada a este trabalho *investiga o impacto e os desafios do programa We Are La Salle, focando em sua contribuição para a aprendizagem, inclusão digital e aprimoramento do ambiente escolar*. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com uma perspectiva hermenêutica, caracterizando-se como um Estudo de Caso (YIN, 2001). O lócus da pesquisa é o Colégio La Salle Medianeira, que implementou o programa bilíngue *We Are La Salle* no ano de 2021. Os participantes incluem alunos do Ensino Fundamental que estão envolvidos no programa. Para a coleta de dados, será realizada análise documental para mapear o projeto implantado (GIL, 1999). A interpretação dos dados coletados segue uma abordagem hermenêutica, buscando compreender os significados subjacentes às experiências e percepções dos participantes. O referencial teórico adotado baseia-se nos pressupostos de Harmers e Blanc (2000), os quais sugerem que participantes de programas bilíngues experimentam avanços notáveis em suas habilidades linguísticas. A análise preliminar indica que com a implantação do programa bilíngue houveram melhorias nas habilidades linguísticas dos estudantes, especialmente na fluência oral. Os alunos também demonstram maior consciência cultural, abertura à diversidade e adaptabilidade digital. Esses avanços mostram que o programa alcança seus objetivos educacionais, preparando os estudantes para os desafios de um mundo globalizado com competências linguísticas, culturais e tecnológicas.

Palavras-chave: We Are La Salle; educação bilíngue; tecnologias educacionais.

¹ Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Professora no Colégio La Salle Medianeira. angelica.202310428@unilasalle.edu.br.

² Doutor em Educação. Professor do PPG em Educação da Universidade La Salle. clesdes.casagrande@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

O contexto da sociedade contemporânea atribui cada vez mais ênfase à relevância da educação digital, destacando sua importância na vida cotidiana e no cenário educacional atual. Além da dimensão tecnológica, o aprendizado e o domínio de um segundo idioma também se tornaram elementos fundamentais para a sociedade global em que vivemos. Nesse sentido, o ponto focal deste texto é *investigar o impacto e os desafios do programa We Are La Salle, focando em sua contribuição para a aprendizagem, inclusão digital e aprimoramento do ambiente escolar*. Este estudo faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento e caracteriza-se como teórico, baseado em revisão de literatura e em uma abordagem hermenêutica. O objetivo central é compreender como a educação digital influencia o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes participantes do programa bilíngue.

Assim, esta pesquisa visa investigar os benefícios e o impacto significativo da educação digital no processo de aprendizagem dos estudantes do programa We Are La Salle. Os desafios relacionados à implementação do programa, como a formação e capacitação de professores para o uso de tecnologias educacionais, bem como a variedade de recursos digitais empregados no cotidiano escolar, também serão discutidos.

Simultaneamente, o texto explorará a importância da inclusão digital e da educação bilíngue, refletindo sobre como a educação digital pode contribuir para superar barreiras e promover uma educação mais igualitária. O programa We Are La Salle será examinado em termos de como busca garantir o acesso democrático e igualitário às ferramentas digitais, promovendo, assim, uma educação digital inclusiva.

Além disso, serão apresentados os resultados e as evidências sobre os impactos positivos da educação digital no programa We Are La Salle, destacando como essa abordagem educacional tem estimulado a criatividade, a colaboração e a autonomia dos estudantes. Dessa forma, será possível compreender como a





educação digital pode potencializar a aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento acadêmico.

Por fim, o texto apresenta considerações sobre o futuro da educação digital e do programa We Are La Salle, discutindo como a educação digital continuará a evoluir e se adaptar às transformações sociais e tecnológicas. Será realizada uma reflexão sobre o potencial transformador da educação digital na formação dos estudantes, vislumbrando um futuro em que a tecnologia se torne uma aliada natural e essencial no processo de ensino-aprendizagem.

2 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A língua inglesa desempenha um papel significativo na sociedade contemporânea, assumindo uma importância cada vez maior em diversos contextos. Sua relevância está intrinsecamente ligada às demandas globais e à necessidade de comunicação eficaz em um mundo cada vez mais interconectado. Nesse contexto, o "Programa Bilíngue We Are La Salle" surge como uma iniciativa pioneira, visando aprimorar as habilidades linguísticas e competências dos estudantes nos últimos anos do ensino fundamental. Seu principal objetivo é proporcionar aos alunos do ensino fundamental uma experiência de aprendizado bilíngue, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, com ênfase na língua inglesa.

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





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

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

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

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





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

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

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

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





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

Para Siqueira (2011a, p. 90),

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

Enquanto falamos em aquisição da língua inglesa, não podemos esquecer de mencionar o bilinguismo, capacidade que o estudante desenvolve ao utilizar duas línguas simultaneamente. Existem dois tipos de bilinguismo, o bilinguismo primário, o qual diz que duas línguas são possíveis de serem adquiridas naturalmente no cotidiano e o bilinguismo secundário, que aponta que a segunda língua é desenvolvida de maneira formal. No processo de aprendizagem primário, ou seja bilinguismo primário, apenas as competências de fala e leitura são desenvolvidas, já no segundo, outras habilidades como fala e escrita são acrescentadas, além das citadas anteriormente. Li Wei (2000) argumenta que o termo bilíngue basicamente pode definir indivíduos que possuem duas línguas. Mas, deve-se incluir entre estes, indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas.

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





2.1 We Are La Salle: Aspectos do Programa Bilíngue na Rede La Salle

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

Conforme estipulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue, o programa We Are La Salle é configurado como uma extensão de carga horária. Dentro da carga horária regular de ensino, as escolas de educação básica da Rede La Salle oferecem entre três e cinco períodos de aulas de língua inglesa por semana. Essas aulas são ministradas em língua inglesa, utilizam material didático de apoio da Cambridge University Press e estão alinhadas à Matriz Curricular para as Competências da Rede La Salle. Inicialmente, o programa foi implementado em nove Comunidades Educativas, introduzindo o currículo de maneira progressiva desde a Educação Infantil e/ou Anos Iniciais ou Finais do Ensino Fundamental, de acordo com as demandas específicas de cada contexto local.

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





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

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

No Programa We Are La Salle, os professores planejam as aulas com ênfase na abordagem comunicativa, proporcionando aos alunos oportunidades de usar a língua adicional em vários contextos. O método visa desenvolver as habilidades orais dos alunos, apresentando a língua por meio de conjuntos de palavras e itens lexicais. Para alunos mais avançados, a sistematização de estruturas gramaticais ocorre após atividades comunicativas, incluindo escrita, oralidade e contextos diversos.

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





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

2.2 Desafios e Possibilidades da Educação Digital

A Educação Digital oferece diversos benefícios aos alunos, pois facilita o acesso a uma ampla variedade de informações e recursos educacionais disponíveis online.

[...] Neste contexto, aparece um novo formato de educação, no qual giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem, necessitando assim desenvolver um conjunto de atividades didático pedagógica a partir das tecnologias disponíveis na sala de aula e as que os alunos trazem consigo [...]. (Ramos 2012)

Dessa maneira, é possível afirmar que a utilização de tecnologias digitais promove não somente a interatividade, mas também estimula a participação ativa dos estudantes nas atividades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de diversas habilidades cruciais para o sucesso acadêmico, tais como a capacidade de pesquisa, organização e análise de informações. Além disso, por meio da Educação Digital, os alunos passam a ter a oportunidade de desenvolver competências digitais essenciais para se adequar às demandas do mundo moderno, tais como o uso responsável e seguro da internet, a comunicação e colaboração online, bem como a criatividade na resolução de problemas.

Embora destaca-se o papel crucial que as tecnologias digitais assumiram na sociedade brasileira contemporânea, especialmente no âmbito educacional, não se deve negligenciar o alerta de Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 46). Esses autores observam que:





[...] parece haver uma crença, entre alguns responsáveis pelas políticas educacionais, de que as novas tecnologias da informação e comunicação são uma panacéia para solucionar os males da educação atual. [...] se, de um lado, pode ser considerado relativamente simples equipar as escolas com essas tecnologias, de outro, isso exige profissionais que saibam utilizá-las com eficácia na prática escolar.

Com o advento da Educação Digital, os estudantes têm acesso a um leque cada vez mais amplo de ferramentas e recursos educacionais digitalizados. Isso possibilita uma amplificação significativa na quantidade de informações acessíveis, expandindo seu potencial de aprendizado. São disponibilizados diversos materiais didáticos, simuladores interativos e plataformas educacionais online, que contribuem para uma educação mais dinâmica e personalizada. Lévy (2005), ao ponderar sobre o papel da educação na era da cibercultura, observou que a democratização do acesso à informação deu origem a novas modalidades de criação e compartilhamento do conhecimento que se distinguem dos métodos educacionais tradicionais.

A interatividade proporcionada pela Educação Digital impulsiona o engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Através de atividades interativas, como jogos educativos, quizzes online e fóruns de discussão, os alunos são estimulados a participar ativamente das atividades propostas, tornando-se protagonistas de seu próprio aprendizado. Eles são incentivados a explorar as informações disponíveis, formular hipóteses, debater ideias e compartilhar conhecimento com seus pares.

Além disso, a Educação Digital desenvolve habilidades fundamentais para a formação dos estudantes. Com as potencialidades das tecnologias digitais, o professor poderá desenvolver metodologias que favoreçam o processo de construção do conhecimento, aproveitando o suporte oferecido pelos recursos tecnológicos.

A contribuição didática para uma pedagogia voltada para o sujeito requer assumir, entre outras coisas, o uso das mídias e das tecnologias da





educação. O professor deve ser capaz de utilizar aparatos tecnológicos não apenas para seu uso próprio, mas trabalhar com esses recursos em sala de aula, em favor da aprendizagem dos alunos (Silva, 2010, p. 06)

A advertência é válida, e por isso é importante enfatizar que, nesta análise, as tecnologias digitais não são vistas como a solução definitiva para os problemas educacionais. No entanto, reconhece-se que esses recursos podem ajudar a criar ambientes de aprendizagem mais significativos e envolventes.

Portanto, fica claro que a Educação Digital desempenha um papel fundamental no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, preparando os alunos de maneira mais eficiente e eficaz para os desafios e demandas da sociedade nesta era moderna do século XXI. A integração das tecnologias digitais no ambiente educacional abre caminhos para uma educação mais dinâmica, personalizada e adequada às necessidades dos estudantes, proporcionando-lhes ferramentas poderosas para o desenvolvimento de suas habilidades e competências em um mundo cada vez mais digitalizado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Programa Bilíngue We Are La Salle é uma iniciativa inovadora que combina a educação linguística com tecnologias digitais para enriquecer o processo de aprendizagem. Utilizando recursos interativos e ambientes virtuais, os alunos são imersos no idioma inglês, desenvolvendo tanto competências linguísticas quanto digitais. Além disso, o programa incentiva autonomia, pensamento crítico e colaboração entre os estudantes, preparando-os para um futuro globalizado.

A Educação Digital, parte central dessa abordagem, proporciona uma experiência de ensino mais dinâmica e envolvente, ampliando o acesso a materiais educacionais e informações, ao mesmo tempo em que personaliza o aprendizado de acordo com as necessidades individuais dos alunos. No contexto do We Are La Salle, as tecnologias avançadas não apenas aprimoram o ensino, mas também preparam os estudantes para o mercado de trabalho, desenvolvendo habilidades





essenciais do século XXI, como pesquisa, comunicação online e trabalho colaborativo.

No entanto, o sucesso dessa integração depende fortemente da formação contínua dos professores. Esses profissionais desempenham um papel crucial na aplicação das novas tecnologias e na orientação dos alunos no ambiente digital. Investir em desenvolvimento contínuo para os professores é essencial para que eles possam explorar plenamente o potencial da Educação Digital.

Outro ponto importante é a inclusão digital. Garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à tecnologia é vital para que todos possam se beneficiar da Educação Digital e do ensino bilíngue. Políticas públicas que assegurem uma infraestrutura tecnológica adequada são necessárias para reduzir disparidades e ampliar oportunidades educacionais.

A implementação do programa We Are La Salle já demonstrou resultados positivos em escolas lassalistas, com melhorias no desempenho acadêmico e maior engajamento dos alunos. A personalização proporcionada pela tecnologia torna o processo de aprendizado mais atrativo e eficaz. Ao combinar a Educação Digital com o ensino bilíngue, o programa oferece uma abordagem abrangente que não apenas eleva os padrões acadêmicos, mas também forma cidadãos críticos e criativos, prontos para enfrentar os desafios de um mundo digital e globalizado.

REFERÊNCIAS

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

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

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.





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

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 7. reimp. São Paulo: Editora 34, 2005

MARSH, David. **English as a medium instruction in the new global linguistic order: global characteristics, local consequences**. 2006. Disponível em: http://share.dschoia.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory_strategies/Marsh-D-METSMaC-2006.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

MIRA, Marília; ROMANOWSKI, Joana Paulim. **Tecnicismo, Neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. EDUCERE/PUCPR. Paraná, 2009.

MORAN, José M; MASETTO, Marilda; BEHRENS, Marcus. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2003

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

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2006.

Ramos, M. R. V. 2012. O uso de tecnologias em sala de aula. **LENPES – PIBID de ciências sociais**. 2 ed. n. 2, v. 1, p. 16.

SILVA, Adriana Santos da. **A tecnologia como nova prática pedagógica**. Monografia apresentada ao curso de pós-graduação em Supervisão escolar. Vila Velha, 2011. THOALDO, D.L.P.B. (2010) O uso da tecnologia em sala de aula. Trabalho de Monografia apresentado na pós-graduação em Gestão Pedagógica da Universidade Tuiuti do Paraná 1: 1- 35.

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

WEI, Li. **Dimensions of Bilingualism**. In: Li Wei, The Bilingualism Reader.





CAPACIDADE DE MEMÓRIA DE TRABALHO E COMPREENSÃO LEITORA: UMA PESQUISA EXPERIMENTAL COM ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DE UNIVERSIDADES NO RS

Daniela Silveira Farias¹

Resumo

A leitura em L2 é uma atividade que requer processamentos múltiplos, além estimular relações e aprimorar estratégias para lermos em L1 e L2. O processamento da leitura pode ser entendido como as ações ligadas à leitura. Esse processamento é complexo, é um processo ativo no qual os leitores confirmam ou rejeitam hipóteses que eles formularam em relação ao texto. É importante analisar de forma mais profunda o processo de leitura, assim como os fatores que influenciam a compreensão leitora e possíveis maneiras de torná-la mais efetiva. Um dos fatores que têm relação com a compreensão leitora é a capacidade de memória de trabalho, sistema que tem uma função essencial em tarefas cognitivas - no caso deste estudo, a leitura em língua inglesa como L2. Podemos definir memória de trabalho como um sistema que serve para a manutenção e manipulação de informações por um período temporário, e que isso nos auxilia na realização de diferentes tarefas (BADDELEY, 2011). Para Baddeley e Hitch (1974), a memória de trabalho "tem um papel funcional como sistema que sustenta atividades cognitivas complexas, um sistema que suporta nossa capacidade de trabalho mental e pensamento coerente". A capacidade de memória de trabalho varia entre os indivíduos, o que pode resultar em um impacto na realização de atividades cognitivas complexas, como a leitura. No contexto de sala de aula, a instrução explícita pode auxiliar na melhora da compreensão leitora, e de acordo com Nuttall (2015), é viável orientar o aprendizado da leitura. O objetivo geral do presente estudo é investigar se diferenças individuais na capacidade de memória de trabalho e instrução explícita impactam na compreensão leitora de estudantes do curso de Letras Inglês de universidades no Rio Grande do Sul. Os objetivos específicos são (1) verificar através de um teste de memória de trabalho se diferenças individuais na capacidade de memória de trabalho impactam na compreensão leitora dos alunos, e (2) investigar se os alunos terão melhora na compreensão leitora após 10 encontros com intervenções focadas em estratégias de leitura para encontrar informações detalhadas no texto, através de pré e pós teste. (Bolsista CAPES).

Palavras-chave: leitura; memória de trabalho; ensino superior; língua inglesa; compreensão leitora.

¹ Daniela Silveira Farias, Mestranda em Letras, Pontifícia Universidade Católica do RS – PUCRS, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0006-5293-5184>. E-mail: danielasfarias@gmail.com





1 INTRODUÇÃO

A leitura vai muito além do que a decodificação de letras, palavras e frases. Ler envolve a compreensão de um texto, e isso está relacionado à capacidade de interpretar, atribuir sentido e compreender as informações que o texto traz. Considerando o contexto de ensino de língua inglesa, o processo de leitura exige ainda mais por se tratar de uma língua diferente da língua materna do leitor.

Por ser professora na rede básica de ensino, venho presenciando a dificuldade dos alunos em compreender textos em língua inglesa, e me questiono sobre como isso terá um impacto quando esses alunos estiverem no ensino superior - nível em que as exigências de leitura são muito maiores. Considerando o contexto de ensino superior, defendo a ideia de que é preciso analisar as competências que estão sendo desenvolvidas em estudantes de licenciaturas, no meu caso especificamente do curso de Letras Inglês. Sabemos que a leitura é uma habilidade bastante exigida na graduação, inclusive em L2. Apesar de haver diversas pesquisas que tratam da competência leitora em crianças, o número de estudos sobre o tema realizado com adultos é baixo.

A prática da leitura por alunos de licenciatura em Letras Inglês pode contribuir com o conhecimento técnico dos futuros professores, mas também pode desencadear práticas pedagógicas, como a pré-leitura, treinamentos específicos para desenvolver estratégias de leitura, elaboração de planos de aula, além da busca por outros materiais que motivem os alunos para a leitura. Van Lier (2010) traz o conceito de processo de aprendizagem de uma língua sob a perspectiva ecológica, quando ocorre uma abordagem capaz de focar na qualidade das oportunidades ofertadas, das interações que acontecem em sala de aula, das experiências vivenciadas no contexto educacional, das relações interpessoais, da motivação e de atitudes que promovam engajamento nesses contextos de vida. Nessa ecologia do processo de ensino-aprendizagem (Vigotski, 2015), a leitura integra-se como forma de registro de dados usados no processo avaliativo.





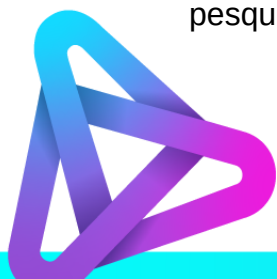
Considerando que o curso de Licenciatura em Letras Inglês visa formar futuros professores de língua inglesa, é de extrema importância que haja um olhar atento para esse público. O desenvolvimento de uma pesquisa que contempla a relação entre capacidade de memória de trabalho e compreensão leitora, e que propõe estratégias para que os estudantes possam melhorar essa habilidade contribuirá não só para a comunidade acadêmica, mas também para professores que sentem a necessidade de atualizar sua prática pedagógica. Por fim, ressaltamos que recrutaremos voluntários do curso de Letras Inglês matriculados em diversas IES no RS, utilizando a natureza da instituição (pública, privada, comunitária, etc.) como uma variável de caracterização amostral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A leitura

É através da decodificação de signos que o ser humano começa a inserir-se nas práticas de leitura. Antes de ler a palavra, podemos citar que há a leitura do mundo, que engloba os pontos de vista que cada um tem, bem como a experiência de vida e de leitor. Antes mesmo de iniciar o processo de aprendizagem da leitura, na escola, o indivíduo já experimenta a leitura de mundo (Freire, 1989). O conhecimento não é construído através da decodificação de signos, mas sim a partir da percepção e da interpretação dos fatos, possibilitando assim a aprendizagem. A modernização das sociedades, o avanço da tecnologia e o aumento da participação cidadã estão criando uma crescente necessidade de competência leitora em todo o mundo. Saber ou não ler não é mais a questão principal, mas sim verificar o que as pessoas conseguem fazer com essa habilidade.

No contexto educacional brasileiro, usa-se o termo letramento para designar a ideia de alfabetismo, que corresponde ao *literacy* em inglês. De acordo com Magda Soares (2011), o conceito de alfabetização não mais satisfazia os estudiosos e pesquisadores do campo, então começou-se a usar o termo letramento. Para ela:





não basta apenas saber ler e escrever tão somente, é preciso compreender os significados e saber fazer uso da leitura e da escrita. A partir do momento em que as sociedades tornaram-se cada vez mais centradas na escrita, multiplicaram-se as demandas por práticas de leitura e de escrita não só na cultura do papel, como também na cultura digital, a da tela com os meios eletrônicos. *Literate*², *literacy* e letramento são palavras importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se com práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição. Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (Soares, 2011)

A leitura como prática cultural é praticamente universal, e aqui entende-se cultura segundo o conceito de Bauman (2012), no qual a cultura humana é vista como um sistema de significação responsável pela ordenação do ambiente humano e padronização das interações da vida social. Quando falamos em leitura, podemos dizer que ela tem implicações diferentes, como razões para ler, processos cognitivos e interações sociais. Então, ser um leitor competente na língua adicional (doravante L2), neste caso a língua inglesa, possibilita o uso de outra língua além da materna (doravante L1).

Saussure (2002) defende que a língua nada mais é do que um sistema de valores puros. De acordo com essa perspectiva, a língua é considerada um fenômeno social, moldado pela coletividade, que estabelece os valores desse sistema por meio de acordos e convenções sociais. Em outras palavras, a língua não possui um significado inato, mas é um produto da construção social, refletindo os valores e as normas compartilhados por uma comunidade linguística. Se a língua é um produto da coletividade, podemos dizer que ela surge a partir da interação social. Além de analisar e compreender os processos na produção de sentido da fala e da escrita, é preciso examinar os processos de compreensão.

² *Literate* é o adjetivo utilizado para nomear o indivíduo que domina a leitura e a escrita, enquanto *literacy* trata da condição daquele que é *literate*, daquele que, mais do que saber ler e escrever, faz uso competente da leitura e da escrita.





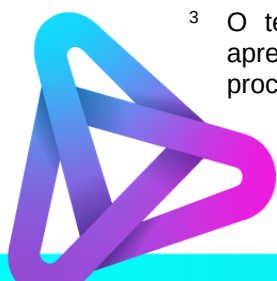
A competência leitora pode ser definida como uma rede de conhecimentos de natureza linguística, enciclopédica e matemática, dentre outras (KLEIMAN, 2013), além de habilidades linguísticas que influenciam o leitor na tomada de decisões a partir do texto lido. A partir das informações disponíveis no texto, o leitor atinge objetivos e aumenta suas vivências. O conceito de competência comunicativa (Hymes, 1979), abrange o entendimento de competência leitora, pois reflete sobre questões comunicativas para com os membros de uma comunidade linguística.

A partir da minha experiência como professora de língua inglesa, surgiu a motivação para estudar e pesquisar sobre a leitura, acreditando que ela é parte do processo de ensino-aprendizagem³ (Hall, 2013; Freire, 2014; Vigotski, 2015). No contexto em que atuo, noto que os estudantes do ensino médio saem da educação básica com dificuldades na compreensão leitora de modo geral, porém percebo que há uma defasagem maior quando precisam buscar informações detalhadas em textos. Noto uma grande preocupação dos alunos e das famílias quanto à compreensão e produção oral em língua inglesa, e muitas vezes não há interesse dos alunos em trabalhar com leitura ou desenvolver a competência leitora. Em uma realidade onde eles têm acesso a ferramentas de inteligência artificial, que por muitas vezes atendem suas necessidades enquanto alunos, sinto a necessidade de explorar mais com eles a questão da leitura e da compreensão em língua inglesa.

2.2 A leitura em L2

Defendo a visão de Nuttall (2005), que diz que a leitura em L2 está vinculada à leitura em L1. Dessa forma, é comum que o indivíduo tenda a empregar as mesmas estratégias utilizadas em língua portuguesa para realizar a leitura e compreensão de um texto em língua inglesa. Se pensarmos o texto como uma unidade comunicativa,

³ O termo ensino-aprendizagem é utilizado pois, para Freire (2014), não existe ensino sem aprendizagem e vice-versa. Esse processo acontece através da interação, sendo assim um processo de mão dupla.





na qual há interação entre sujeitos, faz sentido afirmar que o leitor lança mão de recursos linguísticos para compreender o que está lendo.

A leitura em L2 é uma atividade que requer processamentos múltiplos, além estimular relações e aprimorar estratégias para lermos em L1 e L2. Quando os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos interagem, é possível que a aprendizagem resultante da leitura possa virar uma daquelas experiências de aprendizagem relevantes e significativas para o aluno. É importante destacar alguns aspectos sobre a leitura em L2: o conhecimento prévio do aluno (linguístico e enciclopédico), a transferência de conhecimento da L1 para a L2, e, o papel sociolinguístico dessa leitura na vida do leitor (Mello; Grzechota; Zimmer, 2015). O processamento da leitura pode ser entendido como as ações ligadas à leitura. Esse processamento é complexo, é um processo ativo no qual os leitores confirmam ou rejeitam hipóteses que eles formularam em relação ao texto.

A leitura em L1 pode gerar dificuldades para os leitores, e o mesmo acontece com a L2. Considerando que essas dificuldades existem, torna-se importante analisar de forma mais profunda o processo de leitura, assim como os fatores que influenciam a compreensão leitora e possíveis maneiras de torná-la mais efetiva. Um dos fatores que têm relação com a compreensão leitora é a capacidade de memória de trabalho, sistema que tem uma função essencial em tarefas cognitivas - no caso deste estudo, a leitura em língua inglesa como L2.

2.3 Memória de Trabalho

Podemos definir memória de trabalho como um sistema que serve para a manutenção e manipulação de informações por um período temporário, e que isso nos auxilia na realização de diferentes tarefas (Baddeley, 2011). Após estudos sobre a memória de curta duração, chegou-se à conclusão de que a memória de trabalho deveria ser dissociada desses modelos mais antigos, que visavam apenas o armazenamento de informações. Para Baddeley e Hitch (1974), a memória de trabalho "tem um papel funcional como sistema que sustenta atividades cognitivas





complexas, um sistema que suporta nossa capacidade de trabalho mental e pensamento coerente".

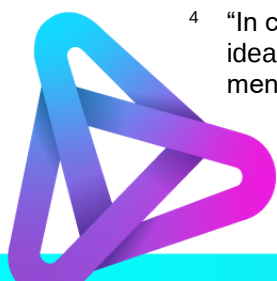
A capacidade de memória de trabalho varia entre os indivíduos, o que pode resultar em um impacto na realização de atividades cognitivas complexas, como a leitura. Daneman e Carpenter (1980) apontaram que uma das características da memória de trabalho é "a necessidade do armazenamento simultâneo ao processamento de informações", e desenvolveram um instrumento que pudesse comprovar isso. Na tarefa, os participantes precisavam ler algumas frases e relembrar

a última palavra de cada uma delas. Como resultado, verificaram que a extensão da memória de trabalho estava relacionada com a capacidade de compreensão da prosa dos participantes.

2.4 Instrução explícita e estratégias de leitura

Na carreira docente, em alguns momentos há o questionamento sobre a aprendizagem ser intencional ou incidental, explícita ou implícita, porém a instrução explícita mostra-se como uma prática comum entre professores de língua inglesa como língua adicional. R. Ellis (2001) caracteriza a instrução explícita nesse contexto como o ato de se destacar e sistematizar aspectos linguísticos, que faz parte do trabalho de muitos professores de L2. Pensando especificamente na habilidade de compreensão leitora, McKeown, Beck e Blake (2009, p. 219) sugerem que "a instrução do conteúdo tenta engajar os leitores em um processo de ocuparem-se com as ideias do texto e assim construírem uma representação mental dessas ideias, não considerando processos mentais específicos" (tradução nossa)⁴. Os autores ainda consideram que:

⁴ "In contrast, content instruction attempts to engage students in the process of attending to text ideas and building a mental representation of the ideas, with no direction to consider specific mental processes" (McKeown; Beck; Blake, 2009, p. 219).





A perspectiva de processamento textual na compreensão sugere que a orientação do conteúdo pode ser uma direção produtiva para intervenção instrucional. Isto é, a melhora da compreensão pode derivar de um foco na busca continuada por significado, conforme segue a leitura do texto, ao invés de considerar quando e como utilizar rotinas específicas para lidar com a informação nova (Mckeown; Beck; Blake, 2009, p. 220, tradução nossa).⁵

Nuttall (2015) expressa que não é possível orientar o aprendizado da leitura. Portanto, leitura e língua estão associadas. A aprendizagem da língua, que acontece por meio das interações, está sujeita ao contexto. Seguindo a ideia de que durante a leitura o leitor interage com o texto e com o autor, entende-se que o autor deseja passar uma mensagem para ser compreendida pelo leitor, e chamamos isso de "princípio cooperativo" (Nuttall, 2005, p. 11). Os modelos mais conhecidos de processamento de leitura (Nuttall, 2005; Scaramucci, 1995, 2009) são:

- a) modelo *top down*/descendente: modelo calcado no uso do conhecimento prévio do leitor e em sua compreensão global do texto.
- b) modelo *bottom up*/ascendente: tem por base a decodificação; leitores reconhecem as letras, morfemas, sílabas e palavras, para então processarem frases, parágrafos e o texto.
- c) modelo *interactive*/integrador/interativo: associa os dois modelos anteriores para o entendimento do texto de forma holística.

Não é possível eleger o melhor modelo de processamento da leitura, pois o ser humano utiliza os dois primeiros de forma conjunta, resultando no terceiro modelo. Apesar de serem processos cognitivos, também podem ser constituídos como estratégias a serem empregadas de forma consciente e inconsciente.

Ter um propósito para a leitura influencia no que focamos no texto, na qualidade e na intensidade dessa ação. Um leitor que busca uma data em um texto

⁵ "A text-processing perspective on comprehension suggests that a content orientation may be a productive direction for instructional intervention. That is, comprehension enhancement might derive from a focus on continually striving for meaning as reading of the text moves along rather than considering when and how to call up specific routines to deal with new information" (Mckeown; Beck; Blake, 2009, p. 220).





tem um propósito, enquanto um leitor que lê o título de uma reportagem tem outro propósito. Para que se possa atingir os objetivos, é possível usar algumas estratégias de leitura. Através dos testes de proficiência e do ensino de línguas por meio do inglês instrumental, as estratégias *scanning* e *skimming* ficaram conhecidas (Brown, 2006). Cada uma tem propósitos específicos, conforme abaixo:

1. a) *scanning*: estratégia inicial de leitura, onde o leitor passa os olhos pelo texto para encontrar alguma informação específica, que pode ser utilizada em uma tarefa pontual.
2. b) *skimming*: nessa estratégia o leitor lê rapidamente o texto para ter uma ideia geral, sem buscar por informações específicas.

Os leitores utilizam ambas estratégias, o que torna administrável a leitura em L2, permitindo que o leitor atinja seu propósito. Dessa forma, o leitor não precisa entender todas as palavras do texto para inferir o sentido geral ou buscar uma informação específica. Podemos afirmar que os leitores buscam estratégias diferentes dependendo do objetivo a ser atingido.

3 METODOLOGIA

Nesta seção são descritas informações acerca das etapas de realização adotadas para o desenvolvimento da presente pesquisa. Para tanto, os objetivos são:

- Objetivo Geral - Investigar se diferenças individuais na capacidade de memória de trabalho e instrução explícita impactam na compreensão leitora de estudantes do curso de Letras Inglês de universidades no RS.
- Objetivos Específicos – (1) Verificar através de um teste de memória de trabalho se diferenças individuais na capacidade de memória de trabalho impactam na compreensão leitora dos alunos; (2) Investigar se os alunos terão melhora na compreensão leitora após 10 encontros com intervenções





focadas em estratégias de leitura para encontrar informações detalhadas no texto, através de pré e pós-teste.

A pesquisa em questão foi submetida e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - CAAE 81271524.0.0000.533. O estudo envolve pesquisa com participantes estudantes do curso de Graduação em Letras Inglês de universidades no Rio Grande do Sul. O estudo foi iniciado com 15 participantes adultos do sexo feminino, mas se tem capacidade para trabalhar com até 40 adultos, de ambos os sexos, matriculados no curso de Graduação em Letras Inglês em universidades do Rio Grande do Sul. Ressaltamos que os voluntários são estudantes do curso de Letras Inglês matriculados em qualquer IES no RS, utilizando a natureza da instituição (pública, privada, comunitária, etc.) como uma variável de caracterização amostral.

O estudo teve início com uma conversa com os possíveis participantes do estudo, a fim de explicar os objetivos e metodologia da pesquisa, bem como para coletar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em um segundo momento, foi aplicado o Questionário de Histórico da Linguagem para Pesquisas com Bilíngues (Scholl, Finger, 2014). O objetivo do questionário é conhecer e entender o contexto dos participantes em relação ao aprendizado e uso da língua inglesa.

A atividade pré-teste foi extraída do exame Cambridge B2 (Cambridge English). Os participantes realizaram a parte 7 da sessão de *Reading & Use of English* do teste mencionado, que é composta por uma tarefa de compreensão leitora onde os leitores precisam encontrar informações detalhadas no texto. O objetivo da realização da atividade pré-teste foi verificar a compreensão leitora dos participantes para que os encontros de intervenção pudessem ser planejados. Após a correção e análise da atividade, os participantes já participaram de 5 encontros focados em instrução explícita e estratégias de leitura e ainda participarão de mais 5 encontros.

Para medir a capacidade de memória de trabalho dos participantes, será aplicada a Bateria de Avaliação de Memória de Trabalho – BAMT (UFMG, 2001). O objetivo com a realização desse teste é verificar se há correlação entre os resultados atingidos no pré-teste com a capacidade individual de memória de trabalho. Após o





encerramento dos encontros de intervenção, os participantes realizarão uma atividade pós-teste, no mesmo formato da atividade pré-teste. O objetivo é verificar se, após os encontros focados na instrução explícita para realização das atividades, houve melhora nos resultados.

4 RESULTADOS ESPERADOS

A partir da pesquisa, coleta e análise de dados, espera-se confirmar que:

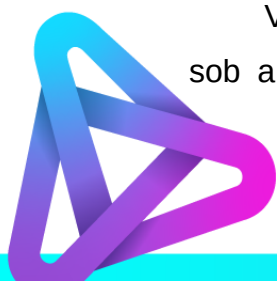
- (1) Os participantes com maior capacidade de memória de trabalho terão um melhor desempenho na atividade pré-teste, que compreende questões de compreensão leitora em língua inglesa;
- (2) Após os encontros com intervenções focadas em estratégias de leitura, os participantes terão melhor desempenho na compreensão leitora em língua inglesa, medido através de atividade pós-teste.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os leitores utilizam diferentes estratégias para compreender um texto, o que torna administrável a leitura em L2, permitindo que o leitor atinja seu propósito. Dessa forma, o leitor não precisa entender todas as palavras do texto para inferir o sentido geral ou buscar uma informação específica. Podemos afirmar que os leitores buscam estratégias diferentes dependendo do objetivo a ser atingido.

A prática da leitura por alunos de licenciatura em Letras Inglês pode contribuir com o conhecimento técnico dos futuros professores, mas também pode desencadear práticas pedagógicas, como a pré-leitura, treinamentos específicos para desenvolver estratégias de leitura, elaboração de planos de aula, além da busca por outros materiais que motivem os alunos para a leitura.

Van Lier (2010) traz o conceito de processo de aprendizagem de uma língua sob a perspectiva ecológica, quando ocorre uma abordagem capaz de focar na





qualidade das oportunidades ofertadas, das interações que acontecem em sala de aula, das experiências vivenciadas no contexto educacional, das relações interpessoais, da motivação e de atitudes que promovam engajamento nesses contextos de vida. Nessa ecologia do processo de ensino-aprendizagem (Vigotski, 2015), a leitura integra-se como forma de registro de dados usados no processo avaliativo.

Considerando que o curso de Licenciatura em Letras Inglês visa formar futuros professores de língua inglesa, é de extrema importância que haja um olhar atento para esse público. O desenvolvimento de uma pesquisa que contempla a relação entre capacidade de memória de trabalho e compreensão leitora, e que propõe estratégias para que os estudantes possam melhorar essa habilidade contribuirá não só para a comunidade acadêmica, mas também para professores que sentem a necessidade de atualizar sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BADDELEY, A. D; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK, Michael W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

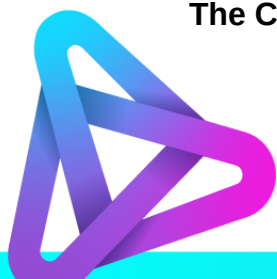
BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. White Plains: Pearson Education, 2006.

ELLIS, Rod. **Form-focused instruction and second language learning**. Blackwell Publishing, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

HALL, J. K. **Teaching and researching: Language and culture**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2013.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University





Press, 1979. Disponível em: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MCKEOWN, Margaret; BECK, Isabel; BLAKE Ronette. Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. **Reading Research Quarterly**, n. 44, p. 218-253, 2009.

MELLO, A; GRZETCHOTA, J. de F. B.; ZIMMER, M. Memória e aprendizagem de L2. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan/jun. 2015, p. 83-95. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6397>. Acesso em: 14 out. 2024.

NUTTALL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. Oxford, UK: Macmillan Education, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto / EFL reading assessment and construct validity. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.7, n.1, jan/abr 2009, p.30-48. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4853>. Acesso em: 05 out. 2024.

SOARES, M. B. **O que é letramento e alfabetização**. Disponível em: <https://pibidletrasunifra.webnode.com.br/news/o%20que%20e%20letramento%20e%20alfabetizacao%20-%20magda%20becker%20soares%20/>. Acesso em: 11 out. 2024.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, v. 3, 2010, p. 2-6. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013790>. Acesso em 28 set. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



LAUDATO SI' ENQUANTO NOVO PARADIGMA EDUCATIVO: RECONFIGURANDO A EDUCAÇÃO PARA O CUIDADO COM A CASA COMUM

Henrique Daniel de Souza¹

Fabício Pontin²

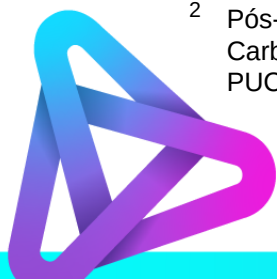
Resumo

O presente estudo analisa a abordagem proposta pelo Papa Francisco na encíclica *Laudato si'*, que desafia a educação contemporânea a integrar profundamente a relação entre o ser humano e a natureza. A encíclica sublinha a urgência de uma mudança radical na forma como educamos, propondo uma educação que transcende o conhecimento técnico para incorporar valores éticos, ecológicos e sociais. Essa abordagem destaca a indissociabilidade entre a justiça social e a sustentabilidade ambiental, argumentando que é impossível pensar em uma educação para o futuro sem considerar essa integração. O objetivo da pesquisa é explorar como a *Laudato si'* propõe um novo paradigma educacional que busca formar indivíduos conscientes e responsáveis, capazes de enfrentar os desafios ambientais e sociais globais de maneira eficaz. A metodologia baseia-se em uma análise crítica da encíclica e na avaliação de documentos e políticas educacionais contemporâneas, com o objetivo de identificar como os princípios da *Laudato si'* podem ser incorporados em práticas pedagógicas concretas voltadas para a sustentabilidade e a justiça social, formando uma nova geração comprometida com o cuidado com a “Casa Comum”. Os resultados da pesquisa reforçam que a *Laudato si'* não é apenas um chamado à ação, mas um guia essencial para a construção de um sistema educacional que prepara os indivíduos para viver em harmonia com o planeta, promovendo o bem-estar humano e a preservação ambiental de forma integrada e indissociável.

Palavras-chave: Papa Francisco; Educação Ambiental; Laudato si'; políticas educacionais.

¹ Graduado em Relações Internacionais pela Universidade La Salle - Canoas/RS. Mestrando em Educação na Universidade La Salle - Canoas/RS. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação, Cognição e Capabilidades, Universidade La Salle. Bolsista da CAPES/PROSUC. E-mail: henrique.202010553@unilasalle.edu.br.

² Pós-doutorado em Filosofia pela PUCRS. Doutor em Filosofia pela Southern Illinois University Carbondale. Mestrado em Filosofia pela PUCRS. Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUCRS. E-mail: fabicio.pontin@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios crescentes em um cenário global marcado por crises ambientais sem precedentes e desigualdades sociais profundas. Apesar do aumento das preocupações ecológicas e sociais, os sistemas educacionais permanecem amplamente orientados para a transmissão de conhecimentos técnicos e habilidades instrumentais, negligenciando o papel central da educação na formação de indivíduos críticos, éticos e responsáveis em relação ao meio ambiente e às comunidades em que vivem. Nesse contexto, a encíclica *Laudato si'*, publicada pelo Papa Francisco em 2015, emerge como uma convocação à reflexão e à ação, propondo um modelo educativo que transcende as abordagens instrucionais convencionais e incorpora valores éticos, ecológicos e sociais em sua base.

A *Laudato si'* estabelece uma relação intrínseca entre justiça social e sustentabilidade ambiental, enfatizando que a verdadeira educação para o futuro deve integrar de maneira indissociável o ser humano e a natureza. Essa perspectiva é fundamentada no conceito de “Casa Comum”, um eixo estruturante do aprendizado proposto pela encíclica, que convida educadores, instituições e a sociedade em geral a repensarem suas práticas pedagógicas e a adotarem um paradigma ético e sustentável. No entanto, essa proposta também desafia as instituições educacionais a irem além da transmissão de conteúdos, assumindo um papel ativo na formação de cidadãos comprometidos com o cuidado do planeta e a construção de uma sociedade mais justa.

A ideia de um “novo paradigma educacional” sugerida pela encíclica levanta importantes questões: como as práticas pedagógicas podem ser reestruturadas para atender a essa visão mais ampla de educação? De que maneira a *Laudato si'* pode fundamentar a construção de práticas educacionais transformadoras, que não apenas formem indivíduos conscientes, mas também capacitados a enfrentar os desafios ambientais e sociais globais de maneira eficaz? Essas questões são o ponto de partida para o presente estudo, que busca aprofundar o entendimento dos





princípios educacionais propostos pela encíclica e discutir suas implicações práticas no contexto contemporâneo.

Este artigo, organizado em seções específicas, explora essas questões em profundidade. Na primeira seção, analisa os principais princípios e valores apresentados pela *Laudato si'*, enfatizando sua relevância como base para uma educação transformadora. Na segunda, revisa políticas e práticas educacionais contemporâneas voltadas para a sustentabilidade e a justiça social, avaliando como os conceitos defendidos pela encíclica estão sendo incorporados — ou negligenciados — no cenário educacional atual. Finalmente, discute as implicações práticas da adoção do paradigma proposto pela *Laudato si'*, sugerindo estratégias para a sua incorporação em práticas pedagógicas que estimulem o engajamento ético, social e ambiental dos estudantes.

Ao longo do texto, argumenta-se que a *Laudato si'* não é apenas uma visão idealista sobre educação e sustentabilidade, mas um guia prático e essencial para reestruturar os sistemas educacionais contemporâneos. Sua proposta combina ética, justiça e responsabilidade ambiental, oferecendo um modelo integrado que atende aos desafios globais de maneira indissociável, mostrando que uma educação comprometida com o bem-estar humano e a preservação do planeta é não apenas possível, mas necessária.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de ecologia integral, apresentada na *Laudato si'*, destaca-se como um conceito amplo e inovador que reconhece a interdependência entre as dimensões ambiental, social, cultural e econômica da vida. Essa perspectiva é sustentada pela afirmação de Francisco de que "não há duas crises separadas, uma ambiental e outra social, mas uma única e complexa crise socioambiental" (*Laudato si'*, n. 139). Essa crise é reflexo de um paradigma dominante que fragmenta as questões globais e adota uma abordagem reducionista, frequentemente limitada a aspectos técnicos e econômicos. Nesse sentido, a ecologia integral emerge como um eixo articulador de





um novo paradigma educacional, que não apenas amplia as fronteiras do aprendizado, mas propõe uma reestruturação completa das bases éticas e epistemológicas da educação.

2.1 Paradigma: Noção e Implicações

O conceito de paradigma, amplamente discutido por Thomas Kuhn em *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1996), refere-se a um conjunto de pressupostos, valores e métodos que orientam o pensamento e a prática em determinado momento histórico. Kuhn argumenta que paradigmas dominantes, quando incapazes de lidar com novas problemáticas ou anomalias, entram em crise e abrem caminho para a emergência de novos paradigmas que reorganizam a compreensão da realidade. A *Laudato si'*, ao propor a ecologia integral como alternativa ao paradigma tecnocrático, enquadra-se nesse processo, oferecendo uma visão que desafia a lógica fragmentada e utilitária que prevalece nos sistemas educacionais e nas práticas sociais contemporâneas.

O paradigma tecnocrático, criticado pela encíclica, é descrito como aquele que "tende a exercer seu domínio sobre a economia e a política" (*Laudato si'*, n. 109), priorizando o progresso técnico e o lucro em detrimento do bem comum e da sustentabilidade. Leonardo Boff (2015), em consonância com Francisco, caracteriza esse paradigma como resultado de uma racionalidade instrumental que separa o ser humano da natureza, reduzindo ambos a meros recursos exploráveis. Ele sugere que um novo paradigma, baseado no cuidado e na interconexão, é necessário para superar essa lógica de dominação e construir um futuro mais sustentável.

No campo educacional, o paradigma tecnocrático se manifesta na ênfase em habilidades instrumentais e conhecimentos fragmentados, frequentemente desconectados das realidades socioambientais dos estudantes e das comunidades. Essa abordagem, ao ignorar as dimensões éticas, culturais e emocionais da aprendizagem, reproduz a lógica de exploração e exclusão criticada pela encíclica. Em oposição, a ecologia integral propõe uma educação holística, que reconheça "a





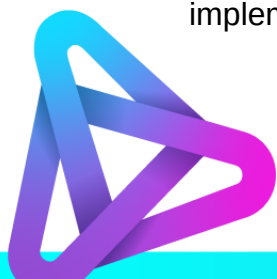
íntima relação entre os pobres e a fragilidade do planeta, a convicção de que tudo no mundo está interligado" (*Laudato si'*, n. 16).

2.2 Transição Paradigmática: Desafios e Possibilidades

A proposta de um novo paradigma educacional fundamentado na ecologia integral enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto de sistemas educacionais ainda enraizados em práticas tradicionais e orientados por métricas de produtividade e desempenho. A transição para um paradigma holístico exige mudanças profundas nas bases epistemológicas e metodológicas da educação, o que também perpassa por um diálogo constante com diferentes correntes epistemológicas. Enrique Leff (2001) argumenta que essa transição implica a superação de uma racionalidade hegemônica, que trata o conhecimento como uma ferramenta de controle, e a adoção de uma racionalidade ambiental, que valorize a diversidade cultural e a sustentabilidade.

Essa perspectiva alinha-se à proposta da *Laudato si'*, que afirma que "a humanidade está chamada a tomar consciência da necessidade de mudanças de estilo de vida, de produção e de consumo" (*Laudato si'*, n. 23). Para o campo educacional, isso significa promover currículos que articulem dimensões cognitivas, éticas e espirituais, criando espaços de aprendizado que conectem o ser humano ao meio ambiente e às questões sociais mais amplas, capacitando-os para enfrentar o grande desafio da contemporaneidade que se concretiza na emergência climática.

Além disso, o conceito de paradigma também pode ser enriquecido pelo diálogo com as epistemologias críticas. Boaventura de Sousa Santos (2018) sugere que a "ecologia dos saberes" é fundamental para uma transição paradigmática, pois reconhece que diferentes formas de conhecimento têm valor intrínseco e podem contribuir para enfrentar os desafios globais. A *Laudato si'*, ao enfatizar a importância de um diálogo intercultural e espiritual, oferece uma base teórica para a implementação de uma ecologia dos saberes no campo educacional.





Por fim, é importante destacar que a proposta de um novo paradigma educacional baseada na ecologia integral não se limita a uma mudança teórica, mas implica uma transformação prática nas instituições educacionais. Francisco ressalta que "uma mudança nos estilos de vida poderia trazer uma saudável pressão sobre quantos detêm o poder político, econômico e social" (*Laudato si'*, n. 206), indicando que a educação pode ser uma ferramenta poderosa para impulsionar essa mudança.

2.3 Considerações Teóricas

A ecologia integral, enquanto proposta paradigmática, apresenta-se como uma resposta inovadora e urgente à crise socioambiental contemporânea. Ao criticar o paradigma tecnocrático e propor uma abordagem holística e ética, a *Laudato si'* convida educadores, gestores e formuladores de políticas a repensarem profundamente suas práticas. A transição para esse novo paradigma requer o reconhecimento de que a educação não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um campo de formação de valores e de transformação social.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo baseia-se em uma análise crítica da encíclica *Laudato si'* e na avaliação de documentos e práticas pedagógicas contemporâneas, com o objetivo de identificar como os princípios da encíclica podem ser incorporados em um paradigma educacional que promova sustentabilidade e justiça social. Essa abordagem busca compreender como a educação pode formar uma nova geração comprometida com o cuidado da "Casa Comum," alinhando valores éticos e pedagógicos às demandas globais contemporâneas.

O primeiro eixo da metodologia consiste na análise crítica da encíclica, utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2015). A partir dessa abordagem, foram identificadas e sistematizadas as principais





mensagens e valores defendidos no documento, com atenção especial para as conexões entre justiça social, sustentabilidade ambiental e o papel transformador da educação. A análise concentrou-se nos trechos da encíclica que destacam a interdependência entre as dimensões socioambientais e a necessidade de uma educação que transcenda as práticas tecnocráticas e fragmentadas.

O segundo eixo inclui uma avaliação reflexiva de práticas e documentos educacionais que dialoguem com os conceitos defendidos pela *Laudato si'*. Embora não tenha sido realizada uma análise direta de diretrizes nacionais, buscou-se compreender os limites e possibilidades de adaptação dos princípios da encíclica em contextos pedagógicos contemporâneos, considerando relatos e estudos existentes sobre iniciativas de educação ambiental e práticas pedagógicas críticas. Nesse processo, a abordagem metodológica de sistematização de dados qualitativos, conforme descrita por Flick (2009), foi utilizada para cruzar os valores éticos propostos pela encíclica com experiências concretas de educação para a sustentabilidade.

Ao estruturar a metodologia nesses dois eixos, buscou-se não apenas interpretar os fundamentos éticos e pedagógicos da *Laudato si'*, mas também propor caminhos para sua integração em práticas educacionais. A partir dessa abordagem mais ampla, o presente estudo busca oferecer uma base para futuras investigações mais aprofundadas sobre o impacto da encíclica no campo educacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste estudo apontam para a relevância da encíclica *Laudato si'* como uma base para a construção de um paradigma educacional transformador, fundamentado na ecologia integral. A análise crítica da encíclica revelou não apenas sua proposta de uma ética holística que conecta justiça social, sustentabilidade e espiritualidade, mas também suas limitações em termos de articulação prática no contexto educacional contemporâneo. Este capítulo discute, à luz do referencial teórico apresentado, como os princípios defendidos na encíclica podem impactar





práticas pedagógicas, enquanto confronta os desafios que surgem ao tentar implementar tais ideias em sistemas educacionais predominantemente tecnocráticos.

4.1 A Ecologia Integral como Fundamento para a Educação

A proposta de ecologia integral apresentada por Francisco demonstra uma capacidade única de integrar questões ambientais e sociais de forma indissociável. O conceito de "Casa Comum," central na *Laudato si'*, foi amplamente explorado nos resultados, evidenciando sua aplicabilidade em práticas educacionais que visam fomentar o cuidado com o meio ambiente e a responsabilidade social. Francisco afirma que "o ambiente humano e o ambiente natural se degradam juntos, e não poderemos enfrentar adequadamente a degradação ambiental se não prestarmos atenção às causas que têm a ver com a degradação humana e social" (*Laudato si'*, n. 48).

No campo educacional, isso significa que as práticas pedagógicas precisam romper com a fragmentação disciplinar e incorporar uma abordagem interdisciplinar e ética. Enrique Leff (2001) argumenta que a educação deve se basear em uma racionalidade ambiental, que reconheça a interconexão entre os saberes e a diversidade cultural. Os resultados indicam que a *Laudato si'* oferece um quadro teórico sólido para a implementação dessa racionalidade, mas carece de orientações práticas mais detalhadas para a sua aplicação em diferentes contextos educacionais.

4.2 Desafios de Implementação

Embora a *Laudato si'* apresente uma crítica contundente ao paradigma tecnocrático e uma alternativa clara baseada na ecologia integral, a transição para um paradigma educacional alinhado a esses princípios enfrenta desafios significativos. Primeiramente, a análise revelou que os sistemas educacionais





contemporâneos permanecem amplamente enraizados em práticas instrucionais tradicionais, que priorizam a aquisição de habilidades técnicas em detrimento da formação ética e crítica. Essa tendência reflete o domínio do paradigma tecnocrático, que, segundo Francisco, cria condições para a erosão de questões sobre política, liberdade e justiça (2015).

Além disso, os resultados mostram que a integração de valores éticos e espirituais, como os defendidos pela *Laudato si'*, enfrenta resistência em sistemas educacionais laicos, especialmente em contextos onde há uma separação rígida entre religião e educação. No entanto, a encíclica transcende sua base religiosa ao propor uma ética universal que pode ser incorporada em práticas pedagógicas de maneira inclusiva e intercultural. Leonardo Boff (2015) reforça que o cuidado, enquanto princípio ético, é uma noção universal que transcende barreiras culturais e religiosas, sendo essencial para qualquer proposta educacional que vise à sustentabilidade e à justiça social.

4.3 Práticas Educacionais em Consonância com a *Laudato si'*

A análise comparativa de práticas educacionais revelou que há iniciativas em andamento que já incorporam, mesmo que parcialmente, os princípios da ecologia integral defendidos pela *Laudato si'*. Por exemplo, projetos pedagógicos em escolas indígenas e quilombolas no Brasil demonstram como o currículo pode ser adaptado para integrar saberes locais, promovendo a sustentabilidade e a justiça social. Essas práticas destacam-se por valorizar a interconexão entre o ser humano e a natureza, alinhando-se diretamente ao conceito de "Casa Comum", além de, em sua essência, também serem uma representação que desafia a hegemonia epistemológica que constantemente subalterniza saberes ancestrais de grupos sociais marginalizados

Entretanto, os resultados também mostram que essas práticas enfrentam desafios estruturais, como a falta de apoio financeiro e institucional, bem como a dificuldade de conciliar os saberes locais com as exigências dos currículos oficiais. Essa lacuna reflete a tensão entre paradigmas dominantes e emergentes, apontada





por Kuhn (1996), e destaca a necessidade de maior apoio político e acadêmico para a implementação de uma educação baseada na ecologia integral.

4.4 Reflexões Críticas

Os resultados deste estudo reforçam que a *Laudato si'* representa uma ruptura paradigmática significativa, mas que sua implementação como base para a educação ainda depende de mudanças estruturais nos sistemas educacionais e nas políticas públicas. A abordagem da encíclica, ao propor uma ética relacional que transcenda a racionalidade instrumental, alinha-se ao conceito de "ecologia dos saberes" de Sousa Santos (2018), que enfatiza a importância do diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Essa perspectiva é especialmente relevante no contexto educacional, onde a pluralidade epistemológica pode enriquecer as práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva e transformadora.

Contudo, a análise também evidencia que a *Laudato si'* ainda carece de um diálogo mais explícito com epistemologias críticas e subalternizadas, como as de comunidades indígenas e afrodescendentes. Enquanto a encíclica reconhece a importância de tradições culturais e espirituais na construção de uma ética global, a sua aplicação prática em contextos educacionais pode ser limitada pela ausência de orientações mais específicas para a integração desses saberes. Enrique Leff (2001) e Moacir Gadotti (2009) argumentam que uma educação ambiental transformadora deve ir além da simples transmissão de valores, engajando-se em uma prática pedagógica que questione as estruturas de poder e privilegie o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da encíclica *Laudato si'* como fundamento para um novo paradigma educacional revelou tanto suas potencialidades quanto os desafios inerentes à sua aplicação prática. Ao propor a ecologia integral como eixo central de uma ética



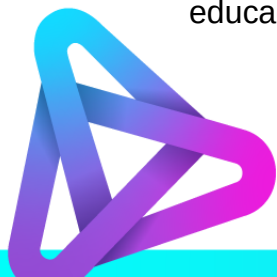


global, a encíclica transcende sua origem teológica e se posiciona como um guia para repensar a educação em tempos de crise ambiental e social. No entanto, o trabalho destacou que a concretização desse paradigma requer um esforço coletivo para superar as barreiras impostas por sistemas educacionais dominados pela lógica tecnocrática e pela fragmentação do conhecimento.

No futuro, esta pesquisa pretende aprofundar-se em duas direções complementares. A primeira consiste em expandir o diálogo entre os princípios da *Laudato si'* e outras correntes teóricas, como a pedagogia crítica e a educação intercultural. A articulação com conceitos como “ecologia dos saberes” e “entre-lugar” pode fornecer uma base ainda mais robusta para integrar epistemologias plurais e práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural e ambiental. Essa abordagem também permitirá um exame mais detalhado das possibilidades de conexão entre a proposta da encíclica e saberes locais, como os das comunidades indígenas e quilombolas, que historicamente já praticam uma ética do cuidado e da interdependência.

A segunda direção envolve a aplicação prática dos conceitos analisados, por meio de estudos de caso que explorem iniciativas pedagógicas concretas em contextos diversos. Investigar como escolas, comunidades e organizações sociais podem adaptar os princípios da *Laudato si'* a realidades específicas é fundamental para verificar sua viabilidade e impacto. Essa etapa também permitirá identificar e enfrentar os desafios estruturais e culturais que podem surgir durante a implementação de um paradigma baseado na ecologia integral.

Adicionalmente, o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas inspiradas na encíclica representa uma oportunidade para ampliar sua aplicabilidade. Currículos, materiais didáticos e metodologias participativas que integrem sustentabilidade, justiça social e valores éticos podem fortalecer o papel da educação como verdadeiro espaço de transformação. Essa perspectiva também requer um envolvimento ativo de formuladores de políticas públicas, gestores educacionais e educadores, que devem ser sensibilizados e capacitados para incorporar os





princípios da *Laudato si'* em suas práticas cotidianas, conforme o próprio Francisco defende e promove.

Por fim, a continuidade desta pesquisa deve engajar-se em uma crítica mais ampla às estruturas de poder que moldam a relação entre educação, meio ambiente e sociedade. Isso inclui investigar como os modelos econômicos e políticos predominantes impactam a implementação de paradigmas educacionais sustentáveis e éticos. Em tempos de crises múltiplas, como as mudanças climáticas e a desigualdade global, a *Laudato si'* oferece uma oportunidade única para reconectar a educação com sua função essencial: formar sujeitos comprometidos com o bem comum e capazes de construir um futuro mais justo e sustentável.

Dessa forma, este trabalho conclui que a *Laudato si'* não é apenas um apelo moral, mas uma plataforma para repensar profundamente as bases da educação contemporânea. Seu potencial transformador depende, no entanto, da capacidade de mobilizar diferentes atores sociais em torno de uma visão integrada e ética, que transcenda fronteiras epistemológicas, culturais e institucionais. O futuro dessa pesquisa, portanto, está orientado não apenas para o aprofundamento teórico, mas também para a prática, buscando construir caminhos concretos para uma educação que esteja à altura dos desafios globais do presente e do futuro.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.





LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NEVES, Maria Lúcia; PERASSI, Richard; FIALHO, Francisco. Sustentabilidade e educação ambiental na concepção da Encíclica *Laudato Si'*. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (ENEA), 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016. p. 552-563. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/222386/ANAI-ENSUS-COMPLETO%202016-552-563.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PAPA FRANCISCO. ***Laudato si'***: sobre o cuidado da casa comum. Vaticano, 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 12 nov. 2024.

SELBACH, L. C.; GOMES, T. F. Ecologia integral como referência educativo-pastoral a partir da *Laudato Si'*. In: HAMMES, E. J.; VIAN, L. M.; FERNANDES, R. M. (org.). **III Semana Acadêmica do PPG em Teologia da PUCRS**: Teologia Fundamental, Teologia bíblica, Cristologia, Antropologia teológica, Ecclesiologia. Porto Alegre: Editora Fi, 2022, p. 119-132.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.





EFFECTUATION E CULTURA EMPREENDEDORA NA UNIVERSIDADE LA SALLE-CANOAS

Charlene Bitencourt Soster Luz¹

Paulo Fossatti²

Resumo

Introdução: As instituições de ensino superior têm papel de social ao formar profissionais com competências técnicas e socioemocionais. Nesse contexto, a educação empreendedora ajuda a mobilizar tais competências e pode fazer uso da Effectuation para isso. Objetivo geral: compreender como a Effectuation contribui na cultura empreendedora na Universidade La Salle-Canoas. Objetivos específicos: a) Entender a realidade da cultura empreendedora na gestão na Universidade La Salle; b) Investigar quais práticas docentes e de gestão estão envolvidas na cultura empreendedora na Universidade La Salle. Metodologia: qualitativa, com estudo de caso da Universidade La Salle-Canoas. As unidades de análise serão: coordenadores, professores e estudantes dos cursos de graduação, e a coleta de dados ocorreu por meio de grupos focais. Para o tratamento e análise dos dados será utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Resultados parciais: a) a educação empreendedora apresenta-se como um instrumento de empoderamento e desenvolvimento humano; b) educação empreendedora se faz presente na Universidade La Salle, conforme os relatos dos coordenadores, docentes e estudantes que exemplificam tais práticas. Conclusões: A educação empreendedora universitária tem potencial de desenvolver-se com impacto social, considerando o cenário dinâmico, mudanças tecnológicas, econômicas e sociais. Para trabalhos futuros pode-se abordar a Effectuation em outras universidades, fazer estudos comparativos e verificar a presença da Effectuation em curso de extensão e pós-graduação.

Palavras-chave: cultura empreendedora; effectuation; ensino superior; Universidade La Salle-Canoas.

¹ Charlene Bitencourt Soster Luz, Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7164-0425>. E-mail: charlenebs@gmail.com.

² Paulo Fossatti, Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.





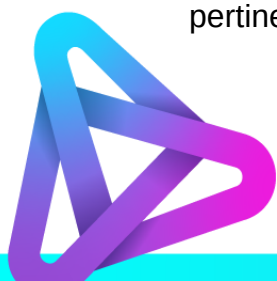
1 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior têm papel de social ao formar profissionais com competências técnicas e socioemocionais. A educação empreendedora ajuda a mobilizar tais competências e pode fazer uso da Effectuation para isso. Salienta-se que empreendedorismo não se limita ao mundo dos negócios, mas relaciona-se com as competências empreendedoras. Por isso, a educação empreendedora, por meio de diferentes metodologias, como as metodologias ativas busca mobilizar competência relevantes para viver no século XXI, tais como protagonismo, criatividade e busca por oportunidades. A universidade configura-se como um local propício para o desenvolvimento dessas competências, durante o aprendizado da profissão.

Já a Effectuation apresenta-se como um método que pode contribuir na educação empreendedora. Esse método foi desenvolvido por Saras Sarasvathy em sua tese e tornou-se referência internacional na administração e pode ser aplicado em diferentes, áreas, inclusive na educação superior. O método Effectuation baseia-se em tornar real algum projeto com contextos de incerteza, onde até mesmo os objetivos podem mudar.

Dado o contexto inicial formularam-se os objetivos. O objetivo geral é compreender como a Effectuation contribui na cultura empreendedora na Universidade La Salle-Canoas. Como objetivos específicos temos: a) Entender a realidade da cultura empreendedora na gestão na Universidade La Salle; b) Investigar quais práticas docentes e de gestão estão envolvidas na cultura empreendedora na Universidade La Salle.

A seguir, após esta introdução, será apresentado o referencial teórico para mostrar os principais conceitos e autores relacionados à temática. Na sequência temos a metodologia mostrando a abordagem utilizada nesse estudo, bem como a coleta de dados. A seguir temos a apresentação resultados e discussões pertinentes. Em seguida, encerra-se com as considerações finais e referências.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Cultura Empreendedora Universitária

O termo empreendedorismo possui significado abrangente que não se reduz ao mundo dos negócios. Para Lopes, Lima e Nassif (2017, p. 21) o empreendedorismo contribui para “desenvolver uma perspectiva mais empreendedora da própria vida e da inserção da sociedade”. Dessa forma os mesmos autores defendem que se torna necessário mobilizar competências empreendedoras a fim de preparar os estudantes para atuação em momentos incertos.

Para isso, a educação empreendedora nas universidades precisa incentivar o conhecimento, estimular a inovação, o desenvolvimento de ideias, projetos sociais e outros, com mentoria docente. A educação empreendedora universitária também pode aproximar os estudantes da comunidade para a solução de problemas locais.

Arruda, Burchart e Dutra (2016), apresentam o histórico da presença da temática do empreendedorismo na educação. Em 1981, o tema foi abordado pela primeira vez no curso de especialização em Administração na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. Já em 1999 os cursos de empreendedorismo se ampliaram para várias instituições, coincido com a expansão da internet no Brasil.

O quadro 1 a seguir mostra uma linha do tempo com ano, instituição e curso desde 1981 até 1999, ano de expansão da temática por todo Brasil.





Quadro 1 - Inserção da temática do empreendedorismo na educação

ANO	INSTITUIÇÃO	CURSOS
1981	Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas – São Paulo	Curso de Especialização em Administração para Graduados.
1984	Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas – São Paulo	O curso foi estendido para a graduação, sob o nome de Criação de Novos Negócios – Formação de Empreendedores.
1984	Universidade de São Paulo – FEA/USP	Criação de Empresas – curso de graduação em Administração.
1985	Universidade de São Paulo – FEA/USP	Criação de Empresas e Empreendedorismo de Base Tecnológica, no Programa de Pós-Graduação em Administração.
1989	CIAGE – Centro Integrado de Gestão Empreendedora	Formação de Empreendedores.
1992	Departamento de Informática da Universidade Federal de Pernambuco e Fundação de Apoio à Ciência do Estado de Pernambuco (FACEPE)	Criação do CESAR – Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife.
1993	Programa Softex do CNPq – UFMG	Metodologia de ensino de empreendedorismo, oferecida no curso de graduação em Ciência da Computação da UFMG.
1995	Departamento de Informática da Universidade Federal de Pernambuco e Fundação de Apoio à Ciência do Estado de Pernambuco (FACEPE)	CESAR cria uma pré-incubadora voltada para projetos de exportação de software, que mais tarde transformou-se no Recife-Beat, inserido no Programa Softex.
1995	Escola Federal de Engenharia de Itajubá, em Minas Gerais – EFEI	Criação do CEFEI – Centro Empresarial de Formação Empreendedora de Itajubá.
1995	Universidade de Brasília – UNB	Criação da Escola de Empreendedores com o apoio do Sebrae-DF.
1996	CESAR – Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife Disciplina de Ensino de Empreendedorismo no curso de graduação em Ciência da Computação	CESAR – Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife – Disciplina de Ensino de empreendedorismo no curso de graduação em Ciência da Computação.
1996	O Programa Softex, criado pelo CNPq – Sociedade Softex	Implantação de dois projetos: o Gênesis, na área de incubação universitária, e o Softstart, na área de ensino de empreendedorismo.
1997	PUC/RIO	Criação do Instituto Gênesis para Inovação e Ação Empreendedora.
1997	IEL-MG, FUMSOFT, Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Fundação João Pinheiro e Sebrae/Minas	Lançamento do Programa REUNE, Rede de Ensino Universitário de Empreendedorismo.
1998	CNI-IEL e Sebrae Nacional	Lançamento do Programa REUNE-Brasil, expandindo a filosofia da rede universitária de ensino de empreendedorismo para todo o país.
1988	Capítulo Brasileiro do ICSB, International Council for Small Business	Programas nacionais de empreendedorismo.
1999	Várias instituições brasileiras	Atinge-se um público de cerca de 8.000 alunos no ensino de empreendedorismo.

Fonte: Arruda, Burchart e Dutra (2016, p.57-58)

Percebe-se a crescente inserção da temática do empreendedorismo na educação no Brasil, o que também acontece em outras partes do mundo. Diante de tantas perspectivas, salienta-se que nesse estudo adotou-se a seguinte definição dada pela Comissão Europeia (2012, p. 44):

A educação para o empreendedorismo procura preparar as pessoas para serem indivíduos responsáveis, empreendedores, que tenham o conhecimento, as habilidades e as atitudes necessárias para alcançar os objetivos que eles estabeleceram para si mesmos para viver uma vida plena. Portanto, a educação para o empreendedorismo concentra-se no





conhecimento, habilidades e atitudes dos alunos que todos juntos compõem a competência-chave do empreendedorismo (...). A educação para o empreendedorismo não está necessariamente focada diretamente na criação de novos negócios, embora as startups sejam um de uma série de resultados possíveis.

Pode-se notar a transversalidade da educação empreendedora com a promoção de conhecimento, habilidades e atitudes, tornando o estudante protagonista de sua história. Conforme a Comissão Europeia (2012, p.44), pelo menos um dos elementos a seguir precisam constar para que se exista uma educação empreendedora de fato:

1. Promover as atitudes e habilidades pessoais que formam a base de uma mentalidade e comportamento empreendedor (criatividade, propensão ao risco, autoconfiança, independência, etc);
2. Conscientizar os alunos sobre o autoemprego e o empreendedorismo como possíveis opções de carreira;
3. Use métodos baseados na prática, onde os alunos estão envolvidos no trabalho do projeto e/ou em atividades fora da sala de aula (ligando-as com o negócio mundo ou com a comunidade local);
4. Fornecer habilidades básicas de negócios para autoemprego ou autogestão, e conhecimento de como iniciar e desenvolver um empreendimento comercial ou social com sucesso.

Diante desses quatro elementos, pode-se notar que as habilidades pessoais são a base para a mentalidade empreendedora que se desenvolvem em um ambiente favorável, com aulas dinâmicas. Para isso, pode-se utilizar *games*, simulados, sala de aula invertida, projetos com outras turmas e para a comunidade, dentre outros.

Outro fator relevante para a disseminação da educação empreendedora é a presença da cultura empreendedora que é disseminada pela gestão e pode estar presente em todas as pessoas da universidade. Sales *et al.* (2021) reflete que a cultura empreendedora exige versatilidade e rapidez para lidar com as demandas contemporâneas. Para o autor, diferentes culturas empreendedoras coexistem





inclusive na mesma instituição. A cultura precisa estar alinhada com a missão da universidade enquanto instituição de ensino. Em universidades comunitárias existe o forte objetivo de servir à sociedade, o que pode ser observado na cultura que se masteriza por meios das ações rotineiras das pessoas. A figura mostra os diferentes tipos de cultura, dados por Sales *et al.* (2021).

Figura 1 - Proposta de Tipologias de Cultura Empreendedora



Fonte: Sales *et al.* (2021, p.107)

Pode-se identificar sete tipos de cultura empreendedora, conforme a figura, onde cada cultura possui o seu papel:

- **Cultura Autônoma - CA:** quando pessoas e grupos dentro da instituição podem tomar decisões com liberdade para contribuir com o todo, sem receio de punição ou constrangimento quando não conseguirem atingir os objetivos.
- **Cultura Inovadora - CI:** apoio à criação, às mudanças, ter flexibilidade para melhoria de processos, respeitando as singularidades do local e das pessoas.





- **Cultura da Capacitada em Assumir Riscos - CCAR:** encarar os riscos de perdas ao buscar mudanças e inovações, perdas financeiras também podem existir.
- **Cultura Proativa - CPA:** antecipar-se às tendências sempre que possível, podendo trazer melhorias, inclusive de estratégias.
- **Cultura Coopetitiva Agressiva - CCA:** consiste na cooperação dentro da instituição e por meio de parcerias externas para que possa existir competição no mercado. O termo coopetitiva é a junção de cooperar e competir.
- **Cultura da Formação de Parcerias - CFP:** implica na busca por alianças com objetivos em comum que busquem estratégias juntos.
- **Cultura Orientada para o Mercado - COM:** ter atenção às necessidades de quem utiliza os serviços ou produtos da organização e sempre trabalhar para melhorias.

Todos esses tipos de cultura empreendedora podem estar presentes em IES ao mesmo tempo. Isso é possível, pois uma universidade tem sua dinâmica de ser com diferentes setores, atividades e pessoas.

O CER (2020) indica três caminhos possíveis para o fortalecimento da cultura empreendedora em instituições de ensino:

1. Aproximar a instituição da comunidade
2. Criar espaços para experimentação
3. Estimular a interdisciplinaridade

Esses caminhos para o fortalecimento da cultura empreendedora passam pela figura do professor que dá exemplo e influencia os estudantes. Foliard *et al.* (2020) discorre que existem professores empreendedores, professores da temática empreendedora e professores pesquisadores do tema. Os professores precisam ser tão empreendedores quanto seus estudantes, no sentido de exercerem liderança, serem colaborativos e perseverantes. (CER, 2020).



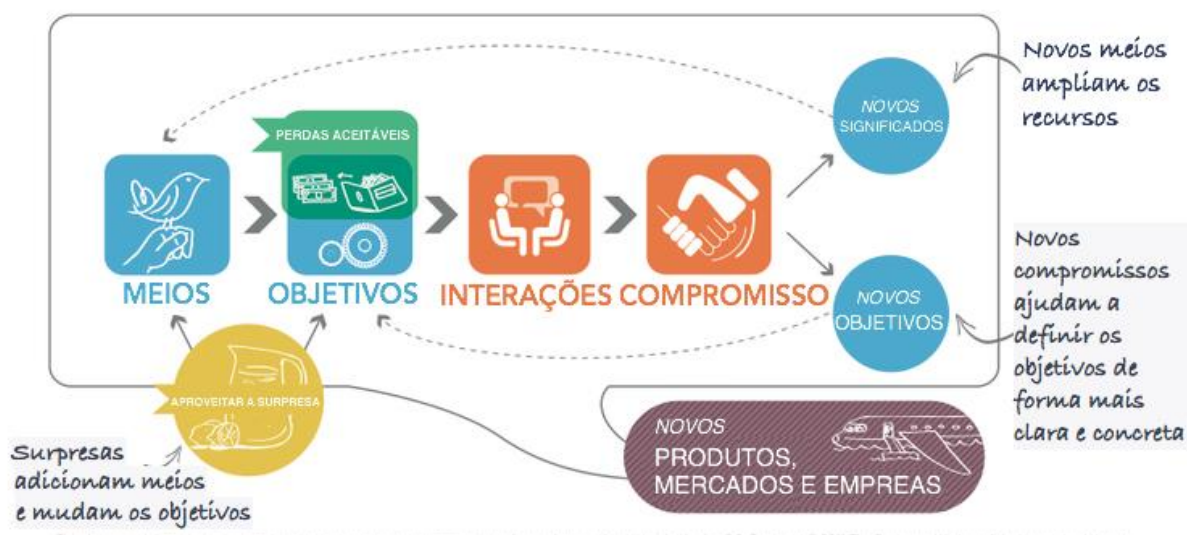


2.2 Effectuation

A Effectuation é um método resultado da tese da Professora Doutora Saras Sarasvathy para a sua pós-graduação. A *Effectuation* considera o futuro imprevisível, sendo que a “Effectuation é uma ideia com um sentido de propósito - um desejo de melhorar o estado do mundo e as vidas dos indivíduos, permitindo a criação de empresas, produtos, mercados, serviços e ideias”.

Como método que é, a Effectuation possui princípios a serem considerados (Sarasvathy, 2008; Effectuation 2018b, p.1; Sarasvathy, 2022): Pássaro na mão, Perdas aceitáveis, Limonada, Manta de retalhos e Piloto do avião. Vejamos na figura a seguir.

Figura 2 - Princípios da Effectuation



Fonte: Tradução livre a partir de Effectuation (2018b)

O princípio do pássaro na mão consiste em começar algum projeto a partir dos recursos disponíveis, ter iniciativa, mas algum recurso é necessário ter. A ideia é não esperar o momento perfeito, mas começar, ter a coragem de iniciar uma empreitada. Pode-se adquirir mais recursos ao longo do caminho e inclusive criar oportunidades





para isso, considerando que o cenário muda e as necessidades também. (Sarasvathy, 2022).

Já o princípio das perdas aceitáveis reflete sobre as possíveis perdas ao iniciar um empreendimento acaso venha o fracasso. Esse princípio considera os sacrifícios envolvidos e até que ponto existe disposição para seguir adiante. Por isso, é importante investir num projeto somente aquilo que estiver disposto a perder, gerando menos custos, sendo que o fracasso de baixo custo possibilita rápidas melhorias para novas oportunidades e aprendizado contínuo (Sarasvathy, 2008; Rondani; Andreassi; Bernardes, 2013; Effectuation 2018d; Sarasvathy, 2022).

O princípio da limonada lembra o ditado de transformar um limão em limonada, ou seja, ter flexibilidade para trabalhar com as contingências que surgem, pois o futuro é incerto, por isso os objetivos não são fixos. As situações inesperadas podem ser oportunidades diferentes das planejadas e abrir mais possibilidades em diferentes caminhos (Sarasvathy, 2008; Rondani; Andreassi; Bernardes, 2013; Effectuation 2018e; Sarasvathy, 2022). Para Sarasvathy (2002, p. 86): “o princípio da limonada está no centro da experiência empreendedora - a capacidade de transformar o inesperado em valioso e lucrativo”.

O princípio da manta de retalhos consista na ideia ter parcerias que sejam comprometidas num empreendimento. Quanto mais diferentes, heterogêneas melhor, pois conhecimentos complementares e perspectivas diferentes que geram inovação. A colaboração predominar diante da competição, pois alianças precisam ser estratégicas para cocoriar futuros, sendo que as parcerias podem se formar e dissolver conforme as necessidades do empreendimento (Sarasvathy, 2008; Rondani; Andreassi; Bernardes, 2013; Effectuation 2018f; Sarasvathy, 2022).

Por fim, o princípio piloto do avião reflete que são as pessoas o centro de comando de todo e qualquer empreendimento, por mais que a tecnologia esteja presente. O fato humano faz a diferença, projeto e utiliza as tecnologias a seu serviço (Effectuation 2018g; Sarasvathy, 2022). Entende-se que mesmo em tempos de inteligência artificial esse princípio continua atualizado.





3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, com estudo de caso da Universidade La Salle-Canoas. As unidades de análise foram coordenadores, professores e estudantes dos cursos de graduação. A coleta de dados ocorreu de forma presencial por meio de grupos focais separados em três momentos diferentes no Laboratório de Aprendizagem na Universidade La Salle-Canoas.

Para o tratamento e análise dos dados será utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), seguindo as etapas:

a) Pré-análise: Nessa fase, houve a organização e definição dos objetivos da pesquisa, além de uma leitura preliminar dos materiais coletados. Foram selecionados os materiais mais relevantes com base em critérios de representatividade, homogeneidade e pertinência;

b) Exploração do material: Os recursos escolhidos foram analisados de forma mais detalhada, e a organização dos dados foi aprimorada; e

c) Tratamento dos resultados e interpretação: Os dados foram examinados e interpretados, possibilitando a formulação de inferências e uma compreensão mais profunda pelos pesquisadores, com base nos resultados obtidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por se tratar de um estudo em construção da tese, obteve-se somente resultados parciais referentes à temática da cultura empreendedora na Universidade La Salle-Canoas. Sendo assim foi possível cumprir ao objetivo geral de compreender como a Effectuation contribui na cultura empreendedora na Universidade La Salle-Canoas.

O primeiro resultado mostra que a educação empreendedora se apresenta como um instrumento de empoderamento e desenvolvimento humano. Nesse sentido, Lopes, Lima e Nassif (2017, p. 21) enfatizam a contribuição do empreendedorismo para desenvolver a própria vida, bem como a inserção da





sociedade. Toda a instituição tem responsabilidade para isso, inclusive a gestão com poder de decisões e de fomentar à educação empreendedora. Mas, são os professores em contato direto com os alunos seja presencial ou on-line que promovem à educação empreendedora com o uso de metodologias ativas que tornam o aprendizado mais interessante. Além disso, para a Comissão Europeia (2012) a educação para o empreendedorismo preparar as pessoas para conseguirem seus objetivos e viver uma vida plena, através do desenvolvimentos de conhecimentos, habilidades e atitudes que agreguem valor a si mesmo e à sociedade.

O segundo resultado revela que educação empreendedora se faz presente na Universidade La Salle, conforme os relatos dos coordenadores, docentes e estudantes que exemplificam tais práticas. São diferentes metodologias aplicadas nas aulas da graduação que incentivam os alunos a despertarem seus potenciais. Nos grupos focais foram citados exemplos como a busca por soluções de problemas, a participação em projetos para servir à comunidade, a Iniciação Científica, projetos de extensão, oportunidades de estágio, feiras e demais eventos promovidos pela universidade.

Dessa forma, observa-se a Universidade La Salle-Canoas como uma instituição comunitária genuína que realmente preza pelo ser humano a começar pelos seus estudantes que experenciam vivências de educação empreendedora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação empreendedora universitária tem potencial de desenvolver-se com impacto social, considerando o cenário dinâmico, mudanças tecnológicas, econômicas e sociais.

Os resultados mostraram que a universidade La Salle- Canoas constitui-se de pessoas ativas e que se importam com os estudantes e serem humanos em geral. Isso se evidencia pelo empenho da gestão, pelo incentivo da educação





empreendedora, pela garra, profissionalismo e carinho dos professores e ações na comunidade.

Os relatos coletados mediante os três grupos focais realizados presencialmente e em separado com coordenadores, professores e estudantes de diferentes cursos da graduação evidenciaram o engajamento da instituição em fazer o melhor para todos que estão ali presentes e no entorno. São várias atividades como Projetos Integradores e projetos de extensão que promovem o protagonismo estudantil empreendedor. Essas ações podem ser relacionadas com os princípios da Effectuation, observando-se que são as pessoas o piloto do avião, utilizando os recursos disponíveis, calculando os riscos, fazendo do limão uma limonada com a ajuda da manta de retalhos de inúmeras parcerias.

Estudos futuros podem abordar a presença da cultura empreendedora em outras instituições, traçando até mesmo um estudos comparativos entre as instituições para identificar as diferentes práticas. Também pode-se verificar a presença da Effectuation em curso de extensão e pós-graduação da Universidade La Salle-Canoas e de outras IES, ou até mesmo entre a Rede La Salle, presente em mais de 80 países.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristian Machado de. **Japão: 4ª Revolução Industrial na área da saúde e sua Sociedade 5.0.** 2021. Disponível em: <https://www.revistaferamental.com.br/artigo/japao-4-revolucao-industrial-na-area-da-saude-e-sua-sociedade-5-0/> Acesso em: 23 ago. 2024.

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: Conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan. 2015. ISSN 2359-3539. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistas/article/view/612/522>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.





BRASIL, Ministério da Educação. **Universidades Empreendedoras**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/universidades-empreendedoras> Acesso em: 23 ago. 2024.

CER, Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora. **O que é cultura empreendedora e como estimulá-la na escola**. 2020. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/o-que-e-cultura-empreendedora-e-como-estimula-la-na-escola/> Acesso em: 23 ago. 2024.

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

EFFECTUATION. **Visão geral da Effectuation**. 2018. Disponível em: https://www.effectuation.org/?page_id=207 Acesso em: 23 ago. 2024.

EUROPEAN, Union. Comission European. **Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education**. Brussels, March 2012. Disponível em: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/375/attachments/1/translations/en/renditions/native> Acesso em: 23 ago. 2024.

LACKÉUS, Martin. **Entrepreneurship Education: what, why, when, how**. 2015. Disponível em: https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf Acesso em: 23 ago. 2024.

LOPES, Rose Mary Almeida; LIMA, Edmilson de Oliveira; NASSIF, Vânia Maria Jorge. Panorama sobre a Educação para o Empreendedorismo. In: ENSINO DE EMPREENDEDORISMO NO BRASIL.: Panorama, tendências e melhores práticas. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

RIBEIRO, Paulo Eduardo; BERNARDES, Marco Aurelio. O papel da universidade no desenvolvimento do comportamento empreendedor em regiões carentes. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, v. 5, n. 2, p. 978-993, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229078023.pdf> Acesso em: 23 ago. 2024.

SARASVATHY, Saras. **Effectuation: elements of entrepreneurial expertise**. 2. ed. Northampton, MA, EUA: Edwar Elgar Publishing, 2022.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em: 23 ago. 2024.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



VALE, Gláucia Maria Vasconcellos. Empreendedor: Origens, Concepções Teóricas, Dispersão e Integração. **Revista de Administração Contemporânea** [online]. 2014, v. 18, n. 6, pp. 874-891. ISSN 1982-7849. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20141244>. Acesso em: 23 ago. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.





EMPREENDEDORISMO EM TEMPOS DE CRISE: HISTÓRIAS DE INOVAÇÃO E RESILIÊNCIA EM UM ABRIGO ESCOLAR DURANTE UMA TRAGÉDIA CLIMÁTICA

Alexsandro Borba¹

Jenifer Pereira²

Resumo

O artigo explora as dinâmicas de inovação e resiliência surgidas durante a crise climática que afetou Canoas-RS em 2024, com foco na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro, que se transformou em abrigo temporário após as devastadoras enchentes. A pesquisa adota o relato de experiência como metodologia principal, destacando como a equipe escolar, em parceria com voluntários, respondeu de forma empreendedora às necessidades dos desalojados. Iniciativas inovadoras, como a criação de um aplicativo para gestão de abrigados e a organização de atividades terapêuticas, permitiram que a escola oferecesse não apenas abrigo, mas também um ambiente de solidariedade e cuidado integral. O estudo busca compreender como essas práticas de empreendedorismo social mitigaram os impactos da tragédia e promoveram uma transformação positiva na comunidade. A experiência da Escola Irmão Pedro demonstra como a criatividade e a liderança eficaz podem transformar uma crise em uma oportunidade de fortalecimento comunitário e superação coletiva, oferecendo aprendizados valiosos para a gestão de futuras crises.

Palavras-chave: empreendedorismo; inovação; resiliência; contexto escolar; crise climática.

1 INTRODUÇÃO

No dia 4 de maio de 2024, enquanto Canoas enfrentava uma das piores enchentes de sua história, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro se transformou em um refúgio para os moradores desalojados. Situado em uma

¹ Mestrando em educação e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos pela Universidade La Salle. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Positivo. E-mail: alexsandro.202310390@unilasalle.edu.br.

² Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, dança-educadora pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e especialista em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: jenifer.202010800@unilasalle.edu.br.





área segura da cidade, o abrigo foi uma resposta urgente à devastação causada pelo desastre climático, acolhendo uma comunidade deslocada em meio à tragédia.

As chuvas intensas causaram devastaram cidades, deixando mais de 140 mortes registradas. Para Zero Hora (2024) “foi mais intensa em razão das mudanças climáticas induzidas pelo ser humano, (...) A estimativa é de que tenham tornado a chuva 15% mais intensa do que seria.” E os estragos não pararam por aí: a reportagem datada de 10 de maio, já registrava dados de desabrigados e alojamentos, pontuando que “O RS tem 538,743 mil desalojados e 81,2 mil pessoas em abrigos.”

Sob a liderança da equipe diretiva, professores, colaboradores e uma rede de voluntários dedicados, o abrigo não apenas proporcionou um abrigo seguro, mas também se tornou um símbolo de solidariedade e esperança. Ao longo de dois meses de intensas atividades, essa comunidade escolar enfrentou os desafios imediatos e também demonstrou capacidade de inovação e resiliência diante da adversidade.

De acordo com Rosa e Arruda (2021), a proposta de abrigos emergenciais para cidadãos cujas casas foram inundadas está ligada aos princípios da vida nômade, onde as habitações eram usadas principalmente para proteção contra intempéries e outros riscos. O abrigo da Escola Irmão Pedro em seu primeiro momento cumpriu exatamente esta função ao extinguir o perigo de morte iminente, que se fazia real à medida que as águas avançavam e as imagens e vídeos compartilhados em redes sociais traziam um pouco da dimensão da catástrofe em tempo real.

Durante o período crítico dos dois meses em que as pessoas não conseguiram retornar para suas casas com segurança e dignidade, a escola Irmão Pedro não se limitou apenas a fornecer abrigo físico. Seus corredores e salas de aula se transformaram em espaços vibrantes de solidariedade, onde ideias inovadoras surgiram para enfrentar os desafios cotidianos.

Além do suporte básico, o abrigo se tornou um centro de atividades terapêuticas e recreativas, oferecendo momentos de alívio e distração em meio ao caos. Brinquedoteca, esportes, música e terapias alternativas foram organizadas,





não apenas para entretenimento, mas também como formas de terapia emocional para aqueles que enfrentavam traumas recentes. Essas iniciativas não só fortaleceram o espírito de colaboração entre os residentes do abrigo, mas também demonstraram como a criatividade pode ser uma ferramenta poderosa para a reconstrução pessoal e comunitária após eventos devastadores.

A abordagem deste estudo se concentra então em explorar as dinâmicas de empreendedorismo, inovação e resiliência que surgiram durante a crise enfrentada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro em Canoas-RS, após a enchente de maio de 2024. O artigo busca não apenas documentar as iniciativas empreendedoras que surgiram neste contexto adverso, mas entender como essas iniciativas contribuíram para mitigar os impactos da tragédia e promoveram uma transformação positiva na comunidade abrigada. Desta forma, na sequência iremos abordar com mais profundidade o conceito de empreendedorismo e os desdobramentos deste em tempos de crise.

2 EMPREENDEDORISMO

O empreendedorismo em tempos de crise revela a capacidade humana de adaptação, inovação e resiliência. A Escola de Ensino Fundamental Irmão Pedro, localizada em Canoas, é palco para exemplificar esses conceitos ao transformar-se em um abrigo temporário durante dois meses, após a devastadora enchente de maio de 2024. O abrigamento temporário consiste na realocação de indivíduos desabrigados para instalações temporárias, cuidadosamente preparadas e equipadas para essa finalidade. Essas instalações devem contar com a infraestrutura adequada para atender às necessidades primárias de água, saneamento e outras demandas essenciais, assegurando a sobrevivência e o bem-estar dos afetados. (Costa et al., 2017)

O empreendedorismo social é definido como o processo de buscar soluções inovadoras para problemas sociais, culturais ou ambientais. Em situações de crise, como a enchente enfrentada pela cidade de Canoas, se torna crucial. Na Escola





Irmão Pedro, a crise obrigou a comunidade a responder rápida e eficientemente às necessidades dos desalojados. As iniciativas não se limitaram a fornecer abrigo e alimentação, mas também a criar um ambiente seguro e organizado, refletindo o verdadeiro espírito do empreendedorismo social. Em um de seus estudos sobre a importância das escolas nestes cenários de desastres, Soares et.al. (2020), dizem que: as escolas de educação básica, em suas três etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - têm o dever de contribuir para o esforço social e coletivo de enfrentar as perdas materiais e simbólicas em situações de desastre. Isso é especialmente importante quando consideramos os bebês e as crianças pequenas, que sofrem intensamente e são frequentemente negligenciados em cenários de desastre, incerteza e vulnerabilidade.

Ainda neste contexto, os autores acima mencionados, trazem a seguinte reflexão: a educação, tanto em contextos escolares quanto não escolares, pode ajudar as comunidades a enfrentar os desafios dos desastres e se preparar para evitá-los. Além disso, caso esses eventos ocorram, a educação capacita as pessoas a conhecerem e adotarem as melhores atitudes a serem tomadas por todos. Nos focaremos em conhecer algumas dessas medidas ocorridas no abrigo provisório em questão.

2.1 Inovação em Contextos Adversos

Esta seção teórica examina as diversas formas de empreendedorismo emergentes em contextos de crise, utilizando o caso da Escola Irmão Pedro como um estudo de caso. Prosseguiremos explorando relatos de experiência como argumento metodológico, devido ao envolvimento dos autores neste processo.

2.1.1 Relato do diretor da escola e diretor do abrigo provisório

No dia 4 de maio, por volta das 7h da manhã, recebi uma ligação da Secretaria Municipal de Educação informando que a escola seria utilizada como abrigo





temporário para pessoas desabrigadas pela enchente. Seguindo a orientação, fui imediatamente à escola, onde já se encontravam algumas famílias aguardando acolhimento.

Ainda nesse mesmo dia, foram tomadas as primeiras decisões para a organização do abrigo. Definimos as salas de aula que seriam transformadas em quartos, um espaço reservado para os PETS, a criação de uma enfermaria, e a adaptação da cozinha e do refeitório.

No início, não havia nenhuma doação disponível, mas, com o apoio das redes sociais e o apelo que fiz, as contribuições começaram a chegar de diversas partes do país. Graças a essa solidariedade, conseguimos oferecer um mínimo de conforto e cuidado às pessoas que tanto necessitavam.

Estar à frente do abrigo foi uma experiência desafiadora e transformadora, que evidenciou a importância de liderar com empatia e determinação em momentos de crise. Além disso, o empreendedorismo desempenhou um papel essencial como ferramenta de articulação, permitindo mobilizar recursos, parcerias e soluções criativas para garantir a manutenção do abrigo. Essa experiência reafirmou como a capacidade de inovar e engajar a comunidade pode fazer a diferença no acolhimento e cuidado com aqueles que mais precisam.

2.1.2 Relato de uma professora da escola e voluntária no abrigo provisório

Estive no abrigo atuando na linha de frente como voluntária durante cerca de 4 semanas. Não cheguei nos primeiros dias, pois resido em um bairro que teve solicitação de evacuação pela prefeitura, então eu mesma precisei pedir abrigo na casa de familiares. Assim que fomos autorizados a retornar para nosso bairro, iniciei minha atuação no abrigo na Escola Irmão Pedro. Por isso, já cheguei em um lugar absolutamente organizado e funcionando organicamente.

Fui convidada a assumir uma posição que me sentisse confortável e apta e assim fiquei no setor das roupas e utensílios de necessidades básicas. Rapidamente me organizei naquele ecossistema que possuía planilhas, placas de identificação e





muita empatia. Uma das coisas mais impactantes para mim durante este tempo foi conhecer a história de cada um dos abrigados e, de alguma forma, fazer parte delas. Lembro-me de abrimos o setor brincando que “naquele dia estaria tudo em promoção” e perguntar para as pessoas a “forma de pagamento” e elas entrarem na brincadeira respondendo como se estivessem em uma loja. Deixar tudo mais leve era uma forma de passarmos pela situação dando o mínimo de dignidade e conforto. Certamente todos saímos mudados desta experiência.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste estudo iremos utilizar uma abordagem metodológica exploratória, considerando fontes bibliográficas e relatos de experiência. Segundo Gil:

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. (2002, p. 41)

Dessa forma, formulamos nosso problema de pesquisa com o objetivo de responder à seguinte questão: Como o empreendedorismo pode ser utilizado como ferramenta estratégica para a gestão de abrigos temporários em contextos de crise, promovendo soluções inovadoras e garantindo a resiliência frente aos desafios logísticos, sociais e emocionais enfrentados por desabrigados durante tragédias climáticas?

Importa salientar que este estudo se dá poucos meses depois da experiência analisada, o que por um lado se faz necessário para que possamos nos valer dessa urgência que se anuncia cada vez menos espaçada no sentido de tempo mas que por outro lado não nos dá distanciamento histórico para análises mais profundas, com seus possíveis desdobramentos. Defendemos a trajetória metodológica de caráter exploratório por entender que essas percepções iniciais acerca do





empreendedorismo aplicado nessa experiência atípica podem ajudar a entender possíveis outras situações análogas em um futuro próximo.

Considerando Silveira et. al. que compreende “uma característica comum à pesquisa exploratória envolve considerá-la como um método dinâmico que se organiza a partir da interação do(a) pesquisador(a) com a realidade que observa.” (2021, p. 113).

Para Gil (2008), pesquisas exploratórias têm como propósito oferecer uma visão geral e inicial sobre um determinado fenômeno. Esse tipo de investigação é particularmente útil em temas pouco estudados, nos quais é desafiador formular hipóteses claras e que possam ser operacionalizadas. O autor ainda diz que: “Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla”. (2008, p. 46).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com o objetivo de obter relatos detalhados das experiências dos participantes em relação ao fato investigado. Essa abordagem permitiu captar percepções, sentimentos e vivências diretamente relacionadas ao tema da pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em questão. Segundo Gil (2008), pesquisas exploratórias geralmente incluem a realização de levantamentos bibliográficos e documentais, além do uso de entrevistas abertas e a aplicação de estudos de caso.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A inovação é frequentemente impulsionada pela necessidade. No caso da Escola Irmão Pedro, diversas ideias inovadoras foram implementadas para melhorar a gestão e o funcionamento do abrigo. Por exemplo, o desenvolvimento de um aplicativo para controlar as entradas e saídas dos abrigados demonstrou uma resposta tecnológica imediata a uma necessidade prática. Além disso, a organização de escalas de trabalho permitiu que todos os abrigados participassem ativamente na manutenção do espaço, reforçando o espírito comunitário e colaborativo.





A problemática central abordada neste estudo reside na capacidade das comunidades em enfrentar e responder de maneira criativa e eficaz a desastres naturais e crises humanitárias. A experiência desta escola ilustra como o empreendedorismo e a inovação podem não apenas suprir necessidades imediatas, mas também fortalecer os laços comunitários e oferecer um caminho para a reconstrução emocional e social, que podem ajudar a informar futuras estratégias de resposta a crises semelhantes em todo o mundo.

A experiência relatada pelo diretor da Escola Irmão Pedro traz uma dimensão humana e prática para a análise da inovação no contexto do abrigo. Segundo ele, o momento inicial foi marcado pela urgência de transformar rapidamente a escola em um espaço funcional para acolher famílias afetadas pela enchente. A organização imediata dos ambientes, como a criação de quartos, enfermaria, e até um espaço para animais de estimação, evidencia uma gestão ágil e adaptativa. A falta inicial de recursos foi superada por meio de estratégias de mobilização social, com o uso das redes sociais para atrair doações e parcerias. O relato enfatiza o papel central da empatia na liderança, destacando que a capacidade de articular recursos e soluções criativas foi crucial para enfrentar os desafios. Essa vivência não apenas reforçou a importância do empreendedorismo social em situações de crise, mas também ilustrou como uma liderança sensível e inovadora pode transformar um espaço escolar em um refúgio de esperança e solidariedade, fortalecendo os laços comunitários e oferecendo um modelo de resposta replicável em situações semelhantes.

A professora, que também atuou no abrigo, compartilhou sua perspectiva sobre o impacto dessa experiência. A partir do momento em que assumiu uma função no setor de roupas e utensílios de necessidades básicas, a professora rapidamente se adaptou ao ecossistema estruturado do abrigo. Para ela, uma das experiências mais marcantes foi conhecer as histórias das pessoas acolhidas e criar uma conexão que oferecia conforto em meio à dificuldade. Essas iniciativas revelam o impacto transformador da empatia e do cuidado mútuo em momentos de crise, mostrando que tanto os voluntários quanto os abrigados saíram profundamente marcados pela





experiência. "Certamente todos saímos mudados desta experiência", concluiu a professora.

4.1 Liderança e Organização

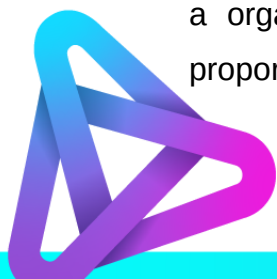
A liderança eficaz é fundamental em tempos de crise. Na Escola Irmão Pedro, a direção e os voluntários mostraram habilidades excepcionais de liderança ao organizar o abrigo de maneira eficiente. Foram estabelecidas lideranças em cada sala de aula, que serviam como quartos, para agilizar a comunicação e a resposta às necessidades emergentes. Essa estrutura de liderança descentralizada garantiu que as informações fluíssem rapidamente e que as decisões fossem tomadas de forma ágil e eficaz.

4.2 Sustentabilidade e Gestão de Recursos

A gestão eficiente de recursos é um elemento crítico do empreendedorismo em tempos de crise. A Escola Irmão Pedro demonstrou uma excelente capacidade de coordenação e logística, especialmente no gerenciamento das doações. A direção do abrigo manteve uma comunicação constante com doadores e organizações, assegurando que as necessidades dos abrigados fossem atendidas de maneira contínua. Além disso, o abrigo estendeu seu suporte à comunidade ao redor, distribuindo água, cestas básicas, roupas e calçados para aqueles que, embora não estivessem no abrigo, também enfrentavam dificuldades extremas.

4.2 Inovação para o Bem-Estar

O bem-estar físico e emocional dos abrigados foi uma prioridade constante. Desde a criação de um ambulatório no segundo dia de funcionamento do abrigo, até a organização de um espaço dedicado aos pets, todas as iniciativas visaram proporcionar um ambiente seguro e acolhedor. Essas ações não só atenderam às





necessidades imediatas de saúde e segurança, mas também contribuíram para o bem-estar psicológico dos abrigados, demonstrando uma compreensão profunda de que a inovação deve servir ao bem-estar integral das pessoas.

A presença de voluntários especializados, como psicólogos, fisioterapeutas, veterinários e terapeutas, foi essencial para atender às necessidades diversificadas dos abrigados. Psicólogos ofereceram apoio emocional crucial, ajudando indivíduos a lidar com o trauma e a ansiedade resultantes da calamidade. Fisioterapeutas contribuíram para a recuperação física daqueles que sofreram lesões ou que precisavam de cuidados específicos, enquanto veterinários cuidaram dos pets, garantindo que os animais também recebessem a atenção necessária em um momento de tanto estresse. Além disso, terapeutas organizaram atividades e sessões que promoveram o bem-estar mental e emocional dos abrigados, fornecendo um alívio necessário do caos e da incerteza.

4.3 Comunidade e Resiliência

A capacidade de uma comunidade para se unir e se recuperar após uma crise é um testemunho de sua resiliência. Na Escola Irmão Pedro, a força do voluntariado e a generosidade das doações foram elementos chave para criar um ambiente de apoio mútuo e solidariedade. As lideranças que emergiram neste contexto tiveram que desenvolver habilidades empreendedoras para responder às necessidades dos abrigados, inovando constantemente para melhorar o dia-a-dia de todos. Um tratamento justo e a garantia de uma proteção humana abrangente são aspirações que um direito dos desastres deve assegurar ao gerenciar a prevenção e a recuperação de uma área afetada por uma calamidade ambiental. (Derani; Vieira, 2014)





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período em que a Escola Irmão Pedro serviu como abrigo temporário para os afetados pelas enchentes, a organização e a inovação foram fundamentais para garantir um ambiente acolhedor e seguro para todos. A dedicação e a capacidade de adaptação das lideranças à frente do abrigo criaram uma atmosfera de cuidado e solidariedade, onde cada indivíduo se sentia valorizado e protegido. A escola, que rapidamente se transformou em um refúgio de esperança, demonstrou como uma gestão eficiente e comprometida pode fazer a diferença em tempos de crise.

As dificuldades enfrentadas ao longo desse período foram muitas, mas a união e o espírito empreendedor das lideranças permitiram que todas fossem superadas com sucesso. A experiência na Escola Irmão Pedro ilustrou como a adversidade pode ser transformada em uma oportunidade para o fortalecimento comunitário e a demonstração de resiliência. Este período ficará marcado como um exemplo inspirador de como a organização eficiente, combinada com a inovação e o trabalho em equipe, pode transformar uma situação de crise em um momento de superação e crescimento coletivo.

Com base nesses achados, recomenda-se que futuras iniciativas em situações de crise priorizem a criação de sistemas ágeis de comunicação e organização, como aplicativos para gestão de fluxos e escalas de trabalho. Além disso, é essencial fortalecer as redes de apoio comunitário e promover capacitações em liderança e empreendedorismo social entre os envolvidos na gestão de abrigos. Do mesmo modo, a integração de serviços multidisciplinares, incluindo apoio psicológico e cuidados veterinários, deve ser um pilar das respostas emergenciais.

Para aprofundar as questões levantadas, pesquisas futuras poderiam explorar o impacto de soluções tecnológicas mais avançadas, como inteligência artificial, na gestão de abrigos, avaliando sua eficácia e acessibilidade. Outro campo promissor seria o estudo longitudinal das comunidades beneficiadas para entender os efeitos de longo prazo das práticas inovadoras implementadas durante crises, incluindo sua





contribuição para a resiliência e o fortalecimento do capital social. Por fim, análises comparativas entre diferentes modelos de abrigos poderiam oferecer insights valiosos para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes e humanizadas em situações de calamidade.

Em suma, o estudo do abrigo na Escola Irmão Pedro durante a tragédia climática de maio de 2024 demonstra como o empreendedorismo pode ser uma força transformadora em tempos de crise. As histórias de inovação e resiliência emergentes deste cenário sublinham a importância de respostas rápidas, eficazes e solidárias.

REFERÊNCIAS

COSTA, Fernando Guilherme da; FLAUZINO, Regina Fernandes, NAVARRO; Marli Brito Moreira de Albuquerque; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Abrigos temporários em desastres: a experiência de São José do Rio Preto, Brasil. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. Especial, p. 327-337, jun 2017.

DERANI, Cristiane; VIEIRA, Ligia Ribeiro. Os Direitos Humanos e a Emergência das Catástrofes Ambientais: Uma Relação Necessária. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v.11, n.22, p.143-174, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSA, Gabriela Paes; ARRUDA, Glória Lucia Rodriguez Correia de. **Tipologias Habitacionais Temporárias para Situações Emergenciais de Enchentes**, v. 9, n. 23, 2021.

SILVEIRA, Pollyanna Santos da; MARTINS, Leonardo Fernandes; GEBARA, Carla Ferreira de Paula. Pesquisas descritivas, exploratórias ou explicativas. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino. **Métodos e técnicas de pesquisas científicas**. São Paulo: Dialética, 2021. cap. 6, p. 107-123. ISBN 978-65-252-2421-3.





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



SOARES, Ademilson de Sousa; THOMÉ, Luan Manoel; MARTINS, Lucas Ramos; COSTA, Maria Do Perpétuo Socorro De Lima. Desastres no Brasil e no Mundo: Efeitos sobre as crianças e suas infâncias. **Rev. Ufmg**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 80-105, Set./Dez. 2020.

ZERO HORA (RS). **O que aconteceu no RS?**: Entenda a tragédia que causou mortes e destruiu cidades. Zero Hora, [s. l.], 10 maio 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/ambiente/noticia/2024/05/o-que-aconteceu-no-rs-entenda-a-tragedia-que-causou-mortes-e-destruiu-cidades-clw15u8ou00sa011h2n6mij52.html>. Acesso em: 25 jul. 2024.



FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU
MEMÓRIA SOCIAL
E
BENS CULTURAIS



SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



MEMÓRIAS DO TRABALHO E DO TRABALHADOR: A PRODUÇÃO DE FARINHA DE TRIGO NO MUNICÍPIO DE CANOAS

Claudiâni Guimarães Vargas Gonçalves¹

Moisés Waismann²

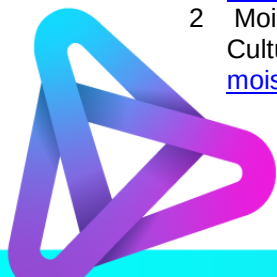
Resumo

A presente pesquisa visa compreender a relação da indústria moageira de trigo no desenvolvimento sociocultural econômico do Rio Grande do Sul a partir da memória de trabalhadores da empresa Moinho Estrela. Faz parte do estudo em nível de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. Com esta temática, pretende-se aproximar os campos da memória social e do patrimônio industrial, por meio das memórias do Moinho Estrela, construir os saberes do trabalho, cercando-se dos conceitos do patrimônio industrial imaterial e visibilizar a memória industrial da organização como forma de promover a conservação do patrimônio industrial imaterial do setor moageiro. Contudo, também se dialoga com o campo da memória empresarial com o intuito de contextualizar a instituição em uma área de estudos sobre a memória do trabalho. Neste sentido, a partir da análise de documentos, imagens e narrativas, a pesquisa prevê como metodologia os campos qualitativo, descritivo e exploratório, bem como realizar o levantamento bibliográfico e a condução de entrevistas semiestruturadas, para então fazer uso da análise de conteúdo. Utiliza-se de fontes primárias (livros da empresa, manuais de produção fabril, fotografias e entrevistas) e de fontes secundárias (recortes de jornais e revistas no campo da indústria de moagem) para, então, construir a memória industrial do Moinho Estrela, relacionando-a ao contexto social e econômico do setor moageiro no estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: memória social; moinho estrela; patrimônio industrial imaterial; saberes do trabalho; setor moageiro.

1 Claudiani Guimarães Vargas Gonçalves, Doutoranda e Mestra em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Brasil, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7228-4781>. E-mail: claudiani.vargas@gmail.com.

2 Moisés Waismann, Professor do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Brasil, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3164-790X>. E-mail: moises.waismann@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é parte maior de uma Tese de doutoramento ainda em construção, ao qual prevê compreender a relação da indústria de moagem de trigo no desenvolvimento sociocultural e econômico do estado do Rio Grande do Sul, tendo como pano de fundo a empresa Moinho Estrela. O estudo da Tese está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, na cidade de Canoas. A partir da definição do tema escolhido, objetiva-se aproximar os campos da memória social e do patrimônio industrial, construir os saberes do trabalho e do trabalhador, visualizando a memória industrial da organização como forma de conhecer e conservar o patrimônio industrial, no seu aspecto imaterial.

A proposta para se alcançar os objetivos traçados, consiste em analisar documentos, sejam livros ou manuais da empresa, mas, principalmente, realizar a condução de entrevistas semiestruturadas, onde busca-se compreender as transformações produtivas ao longo do tempo e os vínculos existentes entre os trabalhadores do setor, realizando o exercício de aproximar os campos da memória social e do patrimônio industrial imaterial.

Inicialmente, apresenta-se o Moinho Estrela. Este foi fundado pelo Sr. Domingo Pretto que reergueu um moinho falido em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Ele pertencia a uma família de imigrantes italianos e foi o fundador do Grupo Estrela, falecendo em 2021. No início dos anos 1940, seu pai, José Pretto, criou um primeiro moinho de grãos, utilizando água de uma cascata, já no final de 1940, foi construído o primeiro moinho de trigo movido à energia elétrica, no subdistrito de Xaxim, município de Progresso, no interior do estado. Nascia o Moinho José Pretto & Filhos Ltda.

Contudo, na época, haviam muitas dificuldades logísticas para trafegar, pois os grãos eram transportados em lombos de burro, o que gerava um tempo de trânsito médio de quatro dias até a mercadoria chegar nos maiores clientes, localizados nos municípios de Lajeado e Venâncio Aires. Então, em 1958, o Moinho foi realocado





para Lajeado com o nome de Moinho Ideal Ltda. Pouco tempo depois, alguns dos sócios adquiriram uma unidade moageira no município de Estrela e o nome da empresa foi novamente alterado, passando a ser o Moinho Estrela Ltda, a partir de 11 de janeiro de 1967, nome que permanece até os dias atuais.

No ano de 1970, houve uma fusão com a Distribuidora Dália, o que resultou numa nova unidade em Porto Alegre, levando à transferência da sede da empresa para a capital gaúcha. Na localidade, funcionava o antigo Moinho Brasileiro. O crescimento do Moinho Estrela foi notório e em 2004, foi necessário expandir suas operações com a inauguração de uma segunda unidade industrial em Canoas, onde foi possível ampliar sua capacidade de moagem. Já em 2007, a empresa adquiriu uma nova unidade no município, ao qual passou a ser a sua matriz. O local abrigava o antigo Moinho Indígena.

Hoje em dia, o Moinho Estrela é uma das indústrias de transformação da Região Metropolitana de Porto Alegre e faz parte do Grupo Estrela, que compõe mais duas empresas: a Panfácil, fábrica de pães e lanches congelados, fundada no ano 2000 e a Mesasul, fornecedora de cestas básicas de alimentação e higiene, instituída em 1990. A Panfácil fica no mesmo complexo do Moinho Estrela em Canoas, já a Mesasul está alocada na cidade de Cachoeirinha-RS.

Após a apresentação desta introdução, na sequência, são percorridos o referencial teórico para este estudo, a metodologia, os resultados e discussões, as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As relações entre o Patrimônio Industrial Imaterial e a Memória

O tema patrimônio industrial está relacionado às atividades produtivas e os modos de realização da produção ao longo do tempo. Conforme a autora Kühl (2018, p. 46), para este tipo de patrimônio “é necessário fazer um estudo histórico-documental e iconográfico, estudo analítico-descritivo e também comparativo, para entender as tipologias e a transformação dos vários setores industriais”, já que





“preservar a memória do trabalho é essencial”. Para Kühl (2018), é importante a identificação e análise de testemunhos orais quando se trata da produção do trabalho, pois é através dessas análises que se imerge num contexto de níveis socioculturais e econômicos, remetendo à preservação da memória coletiva.

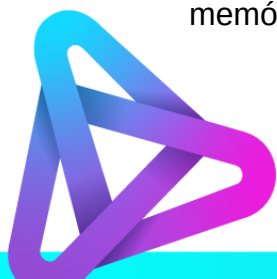
Neste sentido, o patrimônio industrial tem um papel memorial nos bens culturais aos quais estão relacionados às questões da economia e política, que devem ser entregues para a sociedade quando constituem essa memória coletiva gerada e que se expande para as próximas gerações a partir de um interesse memorial da comunidade (Kühl 2018).

Logo, quando entende-se a importância dos testemunhos da indústria, se possibilita a construção da identidade intrínseca nas técnicas e nos avanços tecnológicos que surgem das realizações fabris, criando um coletivo do trabalho através das tradições que dão continuidade à história das transformações da Revolução Industrial (Hobsbawm, 2008).

A partir da transformação e substituição dos processos produtivos, surgem vestígios ao qual “são testemunhos de mudanças culturais que acompanham os modelos produtivos que se sucedem” (Ferreira, 2009, p. 23), isso porque, os processos evoluem e dão lugar a atividades mais robustas, excluindo outras que foram superadas, como “a grande chaminé foi se transformando, de símbolo de trabalho e produção, para vestígio de antigas fábricas” (Ferreira, 2009, p. 23).

Assim, a memória interage com o patrimônio industrial através do conhecimento que é construído nas organizações e compartilhado com a sociedade. Quando remete-se ao caráter da memória, no seu contexto empresarial e interdisciplinar, nomeia-se as técnicas industriais de um coletivo, mas também a partir do indivíduo, constituído no grupo.

Desta forma, as memórias dos trabalhadores e da empresa representam o aspecto imaterial do patrimônio, ou seja, os “modos de fazer”, enquanto os maquinários e as tecnologias são exemplos dos elementos materiais. Logo, a memória tem um caráter comunicativo que conecta as lembranças e experiências





individuais, assim como a definição de locais de pertencimento e identidade, ao qual estão relacionados a essas recordações sociais e profissionais (Silva, 2013).

A memória é um esforço para preservar, conservar e valorizar seus vestígios, visando o destaque, nos aspectos material e imaterial, com o objetivo de responder a demandas sociais e rememorar o passado, já que busca nas marcas memoriais “encontrar as causas primeiras, ou seja, a origem” (Candau, 2021, p. 160) e da mesma forma, “a elaboração do patrimônio segue o movimento das memórias e acompanha a construção das identidades” (Candau, 2021, p. 163). Sobretudo, por meio das experiências construídas coletivamente, formam-se memórias à medida que os indivíduos se aproximam desta construção.

Ainda para Candau (2021), a memória assim como a identidade são geradas a partir de lugares e, conforme a concepção trazida por Pierre Nora e interpretada por Candau (2021), o lugar de memória tem a responsabilidade “de deter o tempo, bloquear o trabalho de esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte” (Candau, 2021, p. 156 e 157). Logo, um lugar de trabalho, também pode ser entendido como um local de memória onde os elementos simbólicos de um grupo estão presentes e contribuem com a formação do patrimônio imaterial de uma organização.

Em todo esse processo, a narrativa é de suma importância, pois transforma a comunicação em testemunhos que carregam experiências e transmitem conhecimento. Neste sentido, Pollak (1989) diz que as narrativas orais surgem de personagens históricos que reproduzem suas memórias refletindo em proximidades e distanciamentos entre os grupos onde está inserido. Em complemento, Mudrovcic (2009) aponta que:

[...] essa representação narrativa do passado do grupo se refere a acontecimentos socialmente significativos e, ao mesmo tempo, possui uma dimensão fundamentalmente prática [...] a história deve ser compartilhada pelos membros do grupo de tal modo que cada um possa dizer “nós” vivemos este acontecimento, ainda que somente alguns – ou nenhum deles – o tenham experimentado diretamente (Mudrovcic, 2009, p.104).



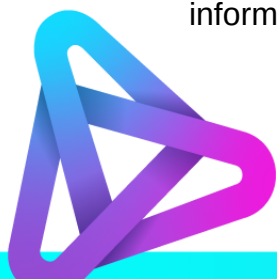


Por fim, salienta-se que “toda a história, disponha de uma memória excepcional” (Benjamin, 1987, p. 211) e quando não há quem narre, tampouco existe memória. Logo, aquele que narra conta a sua experiência e também daqueles que estão ao seu entorno, pois há um compartilhamento entre o indivíduo e o coletivo que lembra, ou esquece.

3 METODOLOGIA

Para este estudo, assim como proponha-se para a Tese em construção, sugere-se a pesquisa qualitativa e descritiva, ao qual buscam representar as diversas experiências sociais, destacando a visibilidade das características de um grupo, como suas crenças e atitudes, evidenciando o problema num campo de estudo exploratório (Gil, 2008). Neste sentido, uma pesquisa exploratória objetiva esclarecer conceitos por meio de hipóteses pesquisáveis, que podem surgir a partir da investigação bibliográfica, documental ou mesmo por meio de entrevistas não padronizadas (Gil, 2008).

Tratando-se da pesquisa documental, a mesma pode utilizar de artefatos como livros, jornais, fotografias, entre outros registros que corroboram com a investigação (Gil, 2008). Para Bardin (2021, p. 47), a análise documental “permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)”, possibilitando, assim, a aplicação da análise de conteúdo, ao qual, segundo a autora, auxilia na interpretação dos dados, remetendo a ausência ou a presença de um acontecimento específico. Esta funcionalidade possibilita a manipulação das informações coletadas, tratando-as para que haja uma classificação e a criação de indicadores ao qual resultem nas características necessárias para construir uma nova realidade diferente da informada nos dados primários (Bardin, 1977). Esta metodologia é sistemática e também pode ser utilizada em entrevistas, onde o pesquisador, a partir da categorização das informações, pode produzir conhecimento de cunho social (Bauer, 2008).



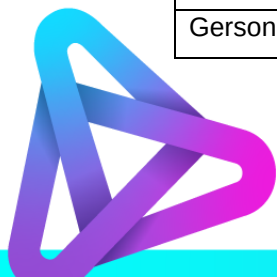


Quanto às entrevistas semiestruturadas, segundo Gil (2002), permitem, tanto ao entrevistador como ao entrevistado, ter autonomia e liberdade de fala, tornando suas narrativas mais abertas e flexíveis, não tendo a necessidade de apresentar uma estrutura pré-pronta. Ainda, através da entrevista semiestruturada, pode-se explorar as questões propostas com o objetivo de direcionar melhor os questionamentos a fim de alcançar o que pretende-se responder na pesquisa (Marconi; Lakatos, 2004).

Portanto, para além das visitas já realizadas, se propõe realizar entrevistas, de caráter semiestruturado, com alguns trabalhadores do Moinho Estrela, desde a alta direção (segunda geração) a funcionários da fábrica. Por isso, criou-se um mapeamento, buscando indicar os primeiros nomes selecionados para as entrevistas, as idades, localidades de origem, cargos e o tempo de trabalho na empresa, conforme pode ser percebido no Quadro 1 abaixo. Reforça-se que esta listagem é prévia, podendo ser adicionados outros entrevistados no decorrer do processo. Ainda, na sequência, esboça-se através do Quadro 2, algumas questões do roteiro de entrevista que se pretende utilizar como parte metodológica.

Quadro 1 - Listagem prévia dos entrevistados do Moinho Estrela

Nome do(a) entrevistado(a)	Idade	País/ Cidade de origem	Cargo	Tempo de trabalho na empresa
Alexsandro da Silva Lima	51	Brasil	Moleiro Pleno	25 anos
Ana Maria Ponzoni Pretto	31	Brasil	Business Partner	3 anos e meio
Andre Silveira de Oliveira	44	Brasil	Gerente Industrial	4 anos
Bruna Fernandes Brito do Nascimento	44	Brasil	Gerente de Qualidade	2 anos
Edemar Paulo Mezacasa	64	Brasil	Diretor Contábil	37 anos
Eduardo Armino Pretto	59	Brasil	Diretor Comercial	45 anos
Gabriel Antoniazzi Pretto	28	Brasil	Coordenador de Envase	4 anos
Gerson Pretto	60	Brasil	Diretor	31 anos





Jaime Pretto	66	Brasil	Diretor Financeiro	40 anos
Juares Antonio Gomes Vieira	62	Brasil	Conferente III	45 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

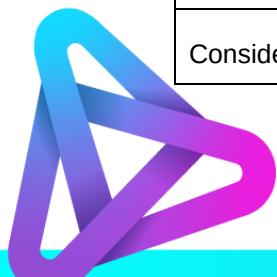
Quadro 3 - Roteiro prévio da entrevista semiestruturada (algumas questões)

Nome do(a) entrevistado(a):	Idade:	País/Cidade de origem:	Cargo:	Função:	Tempo de empresa:

QUESTÕES:

RESPOSTAS:

Quando iniciou sua carreira no setor de moagem / outro setor?	
Qual motivo o levou a ingressar na carreira?	
Possui familiares moageiros / similares?	
Como é trabalhar no Moinho Estrela?	
Quais foram as suas experiências anteriores?	
O que mais lhe motiva na atual profissão?	
O que é mais difícil na atual profissão?	
Como se dá a sua qualificação profissional?	
Qual sua principal atividade hoje?	
Quais atividades considera de alto risco? Por quê?	
Qual ou quais espaços de trabalho você considera como lugares de recordações? Por quê?	
Realizando atividades na moagem de trigo e segundo a sua opinião, quais foram os fatores que se transformaram ao longo do tempo na atividade? Por quê?	
Considera a tecnologia uma aliada no	





processo de transformação de sua atividade atual? Por quê?	
Possui facilidade com os métodos tecnológicos de trabalho?	
Na sua opinião, quais os principais ganhos que a tecnologia proporcionou à sua atividade atual?	
Na sua opinião, quais as principais perdas que a tecnologia proporcionou à sua atividade atual?	
Na sua opinião, qual a importância do Moinho Estrela para a economia local?	

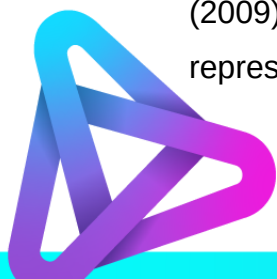
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Salienta-se que esta pesquisa encontra-se em desenvolvimento e prevê entender e visibilizar os saberes do trabalho e do trabalhador por meio das memórias de colaboradores da empresa Moinho Estrela, assim como promover o diálogo da relação do patrimônio industrial no setor moageiro do estado do Rio Grande do Sul.

Neste sentido, busca-se compreender as narrativas que correm pelo Moinho, pois tratam-se de testemunhos ao qual representam um coletivo da indústria, e que uma vez contados, podem formar a identidade das técnicas de produção, tradições e modos de fazer um trabalho. Também possibilitam a legitimação das relações sociais encontradas nestes espaços.

Diante disso, a proposta é aproximar os dados que serão obtidos ao campo da memória e do patrimônio industrial imaterial, pois este remete aos processos industriais, aos modelos de trabalho, às matrizes tecnológicas que evoluem e passam por transformações ou mesmo desaparecem. Logo, como aborda Ferreira (2009), os vestígios memoriais que emergem a partir dos testemunhos, podem representar um bem de caráter imaterial.





A partir dos resultados que se pretende alcançar, acredita-se que será possível rememorar os conhecimentos das atividades do setor de moagem e compreender as narrativas do setor, que continua em constante evolução e transformação. Em complemento, é uma boa prática difundir as funções processuais fabris e suas derivações como um meio de promover o patrimônio imaterial deste coletivo. Essa reprodução se faz necessária para o melhor entendimento daquilo que se deve patrimonializar, levando em consideração um tempo que não se restringe ao passado.

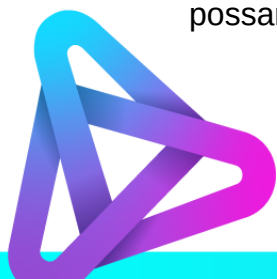
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se esta comunicação reforçando o objetivo ao qual vem sendo trabalhado, a saber, compreender as memórias do trabalho e do trabalhador inseridos no setor de moagem de trigo na Região Metropolitana de Porto Alegre, a partir da seleção de trabalhadores e trabalhadoras do Moinho Estrela.

Para tanto, a investigação se dará por meio da análise de documentos, fotografias, manuais e, em destaque, narrativas dos entrevistados para que se possa relacionar os achados aos campos da memória social e do patrimônio industrial, no seu aspecto imaterial, dialogando para entender acerca dos saberes do trabalho, das atividades do cotidiano, das práticas e tradições, além das relações sociais constituídas entre o sujeito (trabalhador) e o objeto (modos de fazer).

Contudo, para este estudo, a intenção foi apresentar, de forma sucinta, o projeto estruturado até aqui e o planejamento pensado para dar conta do problema de Tese. Salienta-se que esta pesquisa é relevante para o meio acadêmico, mas também profissional, pois visa fortalecer e salvaguardar as memórias produzidas por um coletivo em especial, que trazem e rememoram as suas experiências ao longo de suas carreiras.

Ainda, espera-se que por meio desta pesquisa, outros desdobramentos possam surgir e que haja a possibilidade de representatividade e propagação da





memória e dos saberes do trabalho da moagem de trigo, contribuindo para o fortalecimento e a preservação deste patrimônio imaterial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (Edição Revista e Actualizada). Brasil: Edições 70, 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas - **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3 ed. São Paulo/SP: Brasiliense, 1987.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Patrimônio industrial: lugares de trabalho, lugares de memória. **Revista Museologia & Patrimônio**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2009, p. 22-35. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/43/23>. Acesso em: 22 jan. 2024.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KÜHL, Beatriz Mugayar. **Preservação do Patrimônio Arquitetônico da Industrialização: Problemas Teóricos de Restauro**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MOINHO ESTRELA. **Sobre**. Disponível em: https://www.facebook.com/MoinhoEstrela/?locale=pt_BR. Acesso em: 26 jan. 2024.

MUDROVCIC, Maria Inés. Por que Clio retornou a Mnemosine? In: AZEVEDO, Cecília et al. (org.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, p. 101-116.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, v.2 n.3, p.3-15, 1989.

SILVA, Ronaldo André Rodrigues da. **O Patrimônio Industrial Brasileiro: Memória e Cultura Interdisciplinar**. II Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades - CONINTER. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/7631347/O_Patrim%C3%B4nio_Industrial_Brasileiro_Mem%C3%B3ria_e_Cultura_Interdisciplinar. Acesso em: 10 maio 2024.





MEMÓRIAS DA EVASÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ESTEIO-RS: UM ESTUDO DO CASO DAS POLÍTICAS DE BUSCA ATIVA

Fabiane Fraga Monteiro¹

Rute Henrique da Silva Ferreira²

Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em Memória Social e Bens Culturais da universidade La Salle, envolvendo o tema evasão escolar e memória, especificamente o Programa Busca Ativa, do município de Esteio/RS. As políticas públicas do programa visam garantir o direito à educação básica, conforme a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, resgatando crianças e adolescentes para a escola. A pesquisa, em fase inicial, analisa como as ações municipais do Busca Ativa Escolar estão alinhadas aos marcos legais, investigando a articulação da rede local em relação ao abandono e evasão escolar. Busca compreender a conexão entre memória, cultura e as trajetórias de vida de estudantes e famílias atendidas pelo programa. A pesquisa tem como objetivo principal analisar o avanço das políticas públicas do Programa Busca Ativa Escolar na rede municipal de Esteio/RS, explorando sua relação com a identidade e a memória dos indivíduos e famílias envolvidos no processo. O tema se justifica pela necessidade de assegurar o direito universal à educação pública para todas as crianças e adolescentes. A investigação das memórias relacionadas à infrequência e evasão escolar permite promover ações que incentivem a permanência e o interesse dos alunos, contribuindo para um aprendizado satisfatório e para a redução dos índices de evasão escolar. A pesquisa é qualitativa, envolvendo métodos bibliográficos, documentais e de campo. Propõe-se um estudo aprofundado das políticas públicas para superar a evasão escolar. O estudo incluirá o mapeamento de dados sobre estudantes evadidos, retornos e permanências na escola, além de questionários anônimos para adolescentes e famílias, explorando a relação entre memórias, cultura e evasão. Na fase inicial, o enfoque será exploratório, com revisão bibliográfica sobre o tema para fundamentar a análise e contextualizar as políticas públicas em questão. A pesquisa pretende discutir as narrativas de memória a partir dos índices analisados, considerando a memória documental das políticas públicas sobre evasão escolar em Esteio/RS e as identidades e memórias produzidas nesse contexto, buscando alinhar essas análises com autores que abordam a memória social coletiva e cultural em relação à memória individual, aprofundando o diálogo entre políticas públicas, memória e cultura. O resultado esperado deste estudo

¹ Mestranda no PPG “Memória Social e Bens Culturais”, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0004-0144-1470>. E-mail: fabiane.202421710@unilasalle.edu.br.

² Professora da Unilasalle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2782-626X>. E-mail: rute.ferreira@unilasalle.edu.br.





apresenta um grande desafio, pois busca investigar como as ações municipais do Programa Busca Ativa Escolar em Esteio/RS estão alinhadas às políticas públicas e documentos oficiais. O foco é compreender a articulação da rede do programa, identificando as políticas de resgate, redes de apoio e projetos destinados aos estudantes em situação de infrequência ou evasão escolar. É importante ressaltar que, ao longo do desenvolvimento, o projeto poderá sofrer ajustes devido a necessidades ou orientações, uma vez que está em fase inicial e ainda em construção.

Palavras-chave: políticas públicas; busca ativa escolar; educação; evasão; memória.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em Memória Social e Bens Culturais da universidade La Salle. O estudo investiga o tema da evasão escolar e sua relação com a memória social e cultural. O foco está no Programa Busca Ativa Escolar do município de Esteio/RS, que atua no resgate de crianças e adolescentes fora da escola, alinhado aos marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que asseguram o direito à educação básica. As políticas públicas culturais, conforme discutido por Rubim (2021), podem impactar positivamente o Busca Ativa Escolar ao utilizar projetos culturais como ferramentas de reintegração dos alunos evadidos, ao promover atividades culturais, como artes, música e teatro.

As políticas públicas da educação do Busca Ativa Escolar do município de Esteio/RS constituem uma ferramenta de resgate das crianças e adolescentes aos bancos escolares, estando alinhadas com os marcos legais, a partir da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) como garantia ao direito à educação básica de todas as crianças e adolescentes. O direito ao acesso universal à educação pública, desde sua conquista nos documentos legais, traz para a prática o desafio da permanência de todos (as) na rede escolar.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o avanço das Políticas Públicas acerca do Busca Ativa Escolar da rede municipal de Esteio/RS, alinhadas com o





tema da identidade e memória dos indivíduos/famílias envolvidas nesse processo. Deste modo, tem-se a seguinte questão de pesquisa: como as memórias coletivas e individuais de estudantes e suas famílias se relacionam com os índices de abandono e evasão escolar e o programa Busca Ativa? O estudo procura entender como as políticas de educação podem ser aprimoradas ao levar em conta a história e a cultura dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico inicial está constituído por pilares: evasão escolar e políticas públicas do Busca Ativa Escolar e Memória Social.

2.1 Evasão Escolar e as Políticas Públicas do Busca Ativa Escolar:

A evasão escolar é uma problemática social preocupante, complexa, que mobiliza o sistema educacional em todo o Brasil. A evasão escolar e o abandono, não têm uma origem definida, pois diversos fatores podem influenciar os discentes a abandonarem os bancos escolares.

Para Patto (1997):

A reprovação e a evasão escolar são: um fracasso produzido no dia a dia da vida na escola e na produção deste fracasso está envolvido aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos e estereótipos sobre a sua clientela mais pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem umas características apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na literatura educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico, ao se pretender neutro e objetivo, participa de forma decisiva na produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes popular. (Patto, 1997, p. 59).

A respeito desse problema desafiador, Queiroz (2002) pontua que: os estudos sobre o fracasso e a evasão escolar geralmente apontam para duas abordagens distintas em suas causas. A primeira está relacionada a fatores externos à escola,

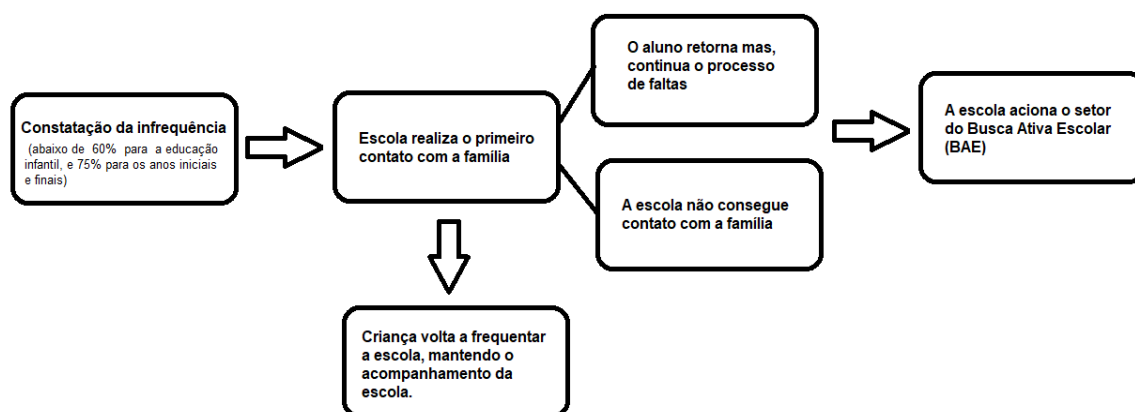




como o trabalho infantil, as desigualdades sociais, as condições de vida da criança e as influências da família. A segunda aborda fatores internos, que incluem aspectos da própria escola, a atuação dos professores e questões relacionadas à linguagem.

Esse projeto de pesquisa, sobre os temas evasão escolar, cultura e memória, que será realizado na cidade de Esteio- RS, contará com as políticas públicas do Busca Ativa Escolar (BAE) de Esteio como foco principal. A figura 1 apresenta a função da escola antes de acionar o BAE e a figura 2 mostra o fluxo do BAE.

Figura 1 – Função da escola antes de acionar o BAE.



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 2 – Fluxo do Busca Ativa Escolar - 2023



Fonte: Coordenação da unidade de programas educacionais (Azevedo; Pacheco, 2023)





Perante esse desafio da infrequência seguida de abandono, Azevedo e Pacheco (2023) afirmam que:

Como operadores do sistema educacional de ensino em diferentes contextos geográficos, a primeira vista temos um desafio permanente na busca de garantia da frequência e aprendizagens de um conjunto expressivo de estudantes, cujo recorte etário crianças e adolescentes, se ressentem das condições mínimas de acesso aos espaços escolares por questões as mais diversas. Para contribuir com o desafio, surgem as políticas do BAE em sua dimensão multisetorial (Educação, Assistência Social e Saúde), nesse tripé de articulações em âmbito local, se dão diferentes ações de resgate a permanência escolar (Azevedo; Pacheco, 2023, p. 01).

O município de Esteio, localizada na região metropolitana de Porto Alegre (RMPA), no Rio Grande do Sul, a partir da sua rede municipal de Educação, conta com 51 unidades escolares (dados de 2023), que são constituídas por Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), e Instituições de Educação Infantil privadas e comunitárias: vinculadas à rede municipal para ampliar o atendimento às demandas locais. (Azevedo e Pacheco, 2023). A figura 3, destaca o município de Esteio na RMPA.





Figura 3 – Localização de Esteio



Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2024)

2.2 Memória Social e Cultural da Evasão Escolar

Faz muito sentido, ao pesquisarmos as implicações dos serviços do Busca Ativa Escolar, encontrarmos eco nessas trajetórias de vida de estudantes e suas famílias, enquanto sociedade, a partir das memórias, cultura e evasão. Ao abordarmos as vivências dos grupos sociais "Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória." (Halbwachs - 2006). A memória





coletiva, e sua relação frente a memória individual, forja aspectos do comportamento dos indivíduos, sua própria percepção e condição no mundo.

A evasão escolar vai além do ambiente escolar e está ligada a fatores como conflitos familiares, baixa qualidade do ensino, políticas públicas ineficazes e condições socioeconômicas do aluno. Muitas vezes, a falta de interesse ou de perspectiva nos estudos está relacionada a dificuldades econômicas e à visão de que a educação não trará melhores oportunidades no futuro (Cabral, 2017).

Quanto a responsabilidade dos pais e responsáveis, Queiroz (2002, p. 09) diz:

Na perspectiva dos pais/responsáveis, os fatores determinantes da evasão escolar dos filhos devem-se à “má companhia” e à violência no interior da escola. No que tange à “má companhia” os pais/responsáveis em geral, afirmam que esta é consequência da necessidade de se ausentarem para trabalhar durante o dia todo e, em virtude disto, não têm tempo para acompanhar seus filhos, não somente no que diz respeito às atividades escolares, mas também, no que diz respeito às amizades.

Assim, o problema da evasão e abandono escolar, necessita ser resolvido de forma coletiva.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada é qualitativa, incluindo análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (Minayo, 2007, p. 21)

A investigação documental envolve o estudo de leis e diretrizes que tratam da educação, bem como os dados fornecidos pelo programa Busca Ativa Escolar. Na pesquisa de campo, serão coletados questionários anônimos junto a estudantes e suas famílias, a fim de identificar fatores que contribuem para a infrequência escolar





e como a memória familiar e comunitária interfere nesse contexto. A fase inicial da pesquisa será exploratória, incluindo uma revisão bibliográfica sobre o tema.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pretende-se, na fase inicial, realizar uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de memória social e cultura, buscando autores que dialoguem sobre esses temas, como Maurice Halbwachs (2006), Candau (2019) e Pierre Bourdieu (1998). A partir da análise dos dados, será possível avaliar de que maneira a rede municipal de educação de Esteio está alinhada, e têm promovido o retorno dos alunos à escola.

O estudo busca fornecer subsídios para a criação de novas estratégias de combate à evasão escolar, propondo ações que considerem a relação entre memória, identidade e cultura das comunidades atendidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se contribuir na redução dos índices de evasão e promover maior engajamento escolar, facilitando o processo de aprendizagem e a permanência dos alunos no ambiente escolar.

A pesquisa ainda está em fase inicial, e ao longo do desenvolvimento, poderá sofrer adaptações conforme novas descobertas e orientações. A expectativa é que traga insights e articulação entre memória social e as políticas de educação, fortalecendo o direito à educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ATLAS SOCIOECONÔMICO RIO GRANDE DO SUL. **Secretário de Planejamento, Governança e Gestão**. 7. ed. Setembro de 2022. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/regiao-metropolitana-de-porto-alegre-rmpa>. Acesso em: 20 nov. 2024.





AZEVEDO; PACHECO, A multisetorialidade no Busca Ativa Escolar em Esteio/RS e possíveis diálogos com a teoria de Pierre Bourdieu. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIOLOGY OF LAW - 2023 DIREITO, SAÚDE E INOVAÇÃO, 7., 2023. **Anais [...]**. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

FORNARI, L. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 27 jan. 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, SP: Centauro, 2006.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social Teoria, Método e criatividade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, 1987.

QUEIROZ, L. D. Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social. **25ª Reunião anual da Anped**, Caxambu, v. 1, n.1, pp. 01-10, set/out, 2002.





CRIAR NOVAS MEMÓRIAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS ATRAVÉS DE UM INSTALAÇÃO

Marilene Lenz Correa¹

Rute Henrique da Silva Ferreira²

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado profissional em Memória Social e Bens Culturais desenvolvida em uma escola de educação fundamental da rede municipal de Esteio – RS. Aborda a construção de uma Instalação, como produto final do mestrado, com o objetivo de criar novas memórias nos alunos e em todos que participarem da visita da Instalação sobre os povos originários do nosso país. Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural (2024) Instalação é uma produção artística que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador. A Instalação será elaborada pelos alunos durante as aulas e permite que trabalhem com os mais diversos tipos de materiais transformando a instalação num aprendizado interdisciplinar. Professora e alunos irão juntos montar a Instalação. Espera-se que as pessoas que forem visitar a Instalação possa aprender a ver os povos originários de outra maneira e passar estes conhecimentos a outras pessoas criando assim uma rede de novas memórias sobre os povos originários fazendo com que os mesmos possam ter a visibilidade e respeito que merecem.

Palavras-chave: instalação; memória; povos originários; educação básica.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho que é um recorte da pesquisa de mestrado profissional em Memória Social e Bens Culturais, “A Temática Indígena no 5º Ano do Ensino Fundamental: memórias docentes e práticas interdisciplinares” e está sendo desenvolvida na Escola municipal de Educação Básica Dulce Moraes da Rede Municipal de Esteio – RS.

¹ Unilasalle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0008-8644-8549>. E-mail: marilene.200711425@unilasalle.edu.br.

² Unilasalle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2782-626X>. E-mail: rute.ferreira@unilasalle.edu.br.





A pesquisa tem como objetivo geral: trabalhar a cultura e a história indígena brasileira de maneira interdisciplinar e lúdica (com crianças do 5º ano do ensino fundamental I), mostrando assim possibilidades práticas para desenvolver o tema.

Acreditamos que a instalação seja uma maneira de atingirmos o objetivo de criar novas memórias nos alunos e em todos que participarem da visita, pois aprenderão sobre os povos originários de uma maneira diferente, terão a possibilidade de interagir com o que estará na instalação e com os alunos que a construirão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso país tem uma boa parte de sua população esquecida, que são os povos originários, pois os colonizadores fizeram bem o dever de casa, eles passaram de geração em geração uma visão distorcida destes povos, menosprezando-os e ridicularizando-os, fomos criados com estas as memórias, memórias emprestadas que, “são memórias que não são nossas, mas de outra pessoa que com base nos seus interesses a divulgam como lhes convém e são passadas de geração a geração” (Halbwachs, 2006, p. 54).

Com o objetivo de buscar reverter este processo tão enraizado no Brasil criou-se uma lei para inserir de forma obrigatória o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas:

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Introduziu alterações na Lei nº 9.394/96 e modificações na Lei nº 10.639/03, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da 325 rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (Brasil, 2008).





Mas mesmo tendo esta lei desde 2008, ainda é perceptível a dificuldade de se trabalhar com a temática em sala de aula, em parte pela falta de formação para professores colabora com isso.

Neste contexto, foram pensadas formas de ajudar a difundir a importância e potencial dos povos originários, culminando na ideia da construção de uma instalação artística.

Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural (2024)

O termo instalação é incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando assemblage ou ambiente construído em espaços de galerias e museus. As dificuldades de definir os contornos específicos de uma instalação datam de seu início e talvez permaneçam até hoje.

Segundo Oliveira (2018, p. 4), “as origens da instalação remontam às práticas de alguns artistas visuais modernistas e a jogos cênicos do teatro do início do século XX”. A instalação não é estática, ela tem movimento e envolvimento, tanto de quem a cria quanto de quem a visita. O visitante é convidado a “mergulhar” no ambiente criado e desta forma ele acaba fazendo parte dela, ele aprende e ensina. O que acaba fazendo da instalação uma experiência diferente para cada pessoa. Pois a entrega de cada um, trará lembranças e aprendizados únicos a cada visitante. Conforme afirma Oliveira (2018, p. 4), “enquanto espaço manipulado, a instalação, também, torna-se um sítio vinculado ao corpo do espectador, seja na sua condição interacional, seja na condição espectadora.”

Compreendendo uma instalação desta forma, percebemos que seria uma forma dinâmica e eficaz de atingirmos os objetivos propostos na pesquisa.

3 METODOLOGIA

Acreditamos que a melhor maneira de aprendermos e ensinarmos algo a alguém é colocando a mão na massa, aprender fazendo e foi desta maneira que se iniciou a construção desta instalação.





Para dar subsídios para a construção desta instalação as autoras tiveram acesso a vários livros que subsidiaram o conhecimento das mesmas para abordarem os assuntos tratados, livros estes que se encontram nas referências.

A instalação está sendo construída durante as aulas dos alunos do 5º ano. Para subsidiar a construção, foi elaborada uma sequência didática para abordagem do tema, que será descrita a seguir.

Iniciou-se com a chegada do homem a América, como se deu o povoamento da América, a descoberta de inúmeros povos indígenas nas Américas até chegarmos ao Brasil. A figura 1 apresenta as possíveis rotas até as Américas.

Figura 1 – Rotas até as Américas



Fonte: NAQUET-VIDAL, Pierre; BERTIN, Jacques. *Atlas histórico: da Pré-história aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1987. p. 18; *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 50.

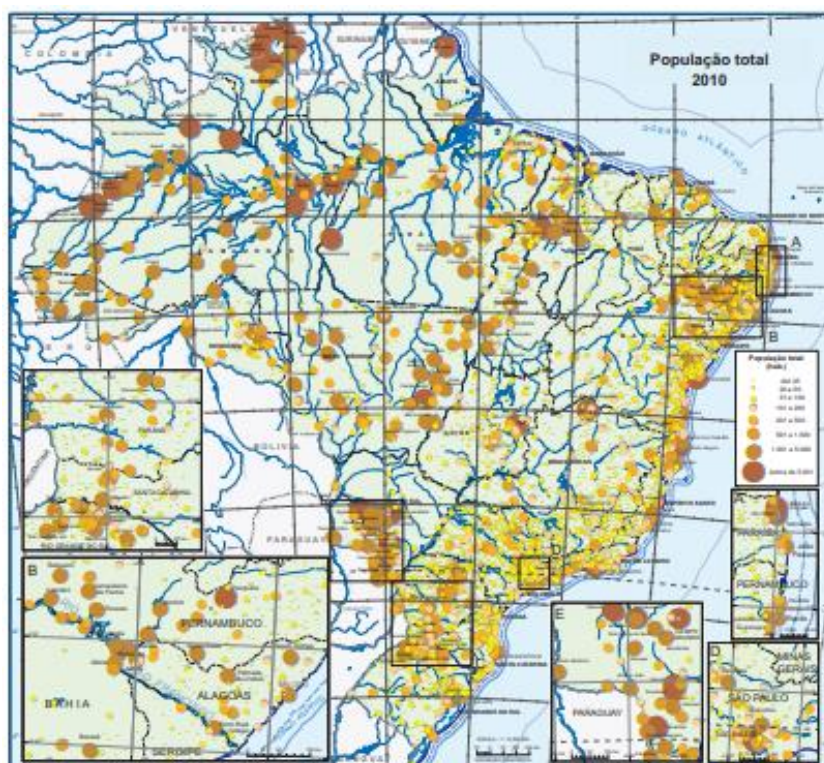
Fonte: NAQUET-VIDAL, Pierre; BERTIN, Jacques. (1991)

Num segundo momento, buscamos conhecer os vários povos indígenas/originários do nosso país, a existência de inúmeras línguas, de modo a descobrir através de pesquisas as diversas histórias e culturas de cada povo, compreendendo assim que não se pode dizer “história indígena” ou “Cultura indígena” como se todos os povos tivessem a mesma cultura e a mesma história. Desta maneira eles podem ver a diversidade de conhecimentos existentes.





Figura 2 – Diversidade de conhecimento



Fonte IBGE, 2024





Figura 3 – Famílias linguísticas indígenas no Brasil



Fonte: Instituto Socioambiental, 2023

Em cada etapa da sequência didática, buscamos refletir sobre a “Descoberta do Brasil” e suas consequências aos povos originários.

Outro ponto de destaque das atividades foi que os alunos conheceram a lenda da Erva-Mate, descobriram e compararam versões entre a contada pelos indígenas e outras pessoas. Com base nestas lendas dramatizaram-nas. Depois tiveram aulas sobre os conhecimentos indígenas de como preparar um porongo para virar cuia, como eram feitas as primeiras bombas de chimarrão, como era produzida a erva mate (colheita, secagem, uso do pilão), como curtir a cuia de porongo, como preparar o chimarrão. Aprenderam os benefícios para saúde da erva mate comprovadas cientificamente. Construíram mapas da região onde os indígenas guaranis moravam e onde existem as grandes plantações de erva mate.





Descobriram o consumo de erva mate do mundo, através de mapas. Para finalizar esta etapa, pesquisaram outras lendas por exemplo: lenda do milho, lenda do João de barro, lenda do M'boré, lenda de Sepé Tiaraju, lenda da Lagoa do Parobé, Lenda do Caverá, Lenda da gralha Azul. Fizeram pesquisa, trabalho escrito, mapa da localização das lendas, e do povo que contava esta lenda, apresentação dos trabalhos.

Outra atividade proposta foi a utilização de mapas interativos a fim de poderem descobrir onde tem povos indígenas ainda hoje, bem como a comparação de dados do site do IBGE de 2010 e 2022, referentes ao número de povos e línguas existentes. Debate reflexivo sobre os dados: Como e ou porque os dados de 2022 aumentaram tanto?

Na área de linguagens, buscamos a leitura de livros infantis de escritores indígenas, construção de resumo e Seminário. Também assistimos a filmes e documentários sobre os povos originários, seguido do relato sobre as descobertas e comparação de como é retratado os indígenas nestes filmes e documentários, bem como a construção de um mural das personalidades indígenas e suas contribuições.

Ainda na área de linguagens, buscamos conhecer algumas línguas indígenas através da música, ver que existe rap indígena, sertanejo em língua indígena e conhecer livros escritos em Guaraní e Kainkang. Também aprender sobre artesanato indígena, grafismo e seus significados, pinturas corporais e seus significados (de alguns povos), confecção de cestas, redes, colares e cocares.

Na área de ciências, buscamos conhecer através da pesquisa como os povos originários se curavam de doenças, o que tomavam. Conhecer as principais ervas utilizadas por eles, como preparar e utilizá-las. Mostrar que todas estas ervas hoje, tem comprovação científica dos seus benefícios. E que são usadas na fabricação de remédios. Descobrir algumas diferenças do chá e do comprimido. Também buscamos conhecer os alimentos de origem indígena, como plantavam, caçavam, pescavam, preparavam os alimentos, temperos.

Na área de ciências humanas, buscamos aprender sobre o valor dado pelos povos indígenas as pessoas mais velhas. Comparar como nós as tratamos,





identificando se há diferença. Também foi possível mostrar aos alunos como eram passados os conhecimentos de geração a geração, pois os povos originários não conheciam escrita, esclarecer que o Pajé, não era bruxo e sim o guardião dos conhecimentos, por exemplo. Nesta área também pesquisamos como vivem os indígenas hoje, refletindo se eles deixam de ser indígenas porque estão na cidade, usam celular.

Todo o material produzido durante as aulas será organizado para a Instalação. Os alunos irão conduzir os visitantes a instalação. O quadro 1, mostra o cronograma proposto para a instalação.

Quadro 1 – Cronograma da Instalação

Data	Atividade
9/12/2024	Montagem da instalação
10 e 11/12/2024	Visitação 9h às 11h30min 13h30min às 16h
12/12/2024	Visitação 9h às 11h30min Avaliação e desmontagem 13h 30min

Fonte: Elaborado pelas autoras

A próxima seção apresenta os resultados preliminares e primeiras reflexões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esperamos que após todas estas construções, descobertas, pesquisas e a instalação em si os alunos e os visitantes possam chegar à conclusão que temos muito que aprender com estes povos, que eles foram e são esquecidos pelos governantes do nosso país. Que se questionem porque fizeram isso com estes povos? Que busquem maneiras de reverter, de valorizar estas culturas, que entendam que não podemos colocar todos os povos num mesmo patamar. Existem vários povos, cada um com suas histórias e suas culturas. Que fique claro que são histórias e culturas indígenas. E que devem ser tão conhecidas como o são as





histórias e culturas gregas, por exemplo. Nenhuma cultura e história é melhor que a outra. O que se quer é a valorização de cada uma.

Precisamos conhecer melhor as nossas verdadeiras origens acabar com o preconceito e sentirmos orgulhos dos povos originários. Só assim nos tornaremos uma nação forte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta instalação ainda está sendo construída, por isso só poderemos ter dados concretos para fazermos as considerações finais corretamente após o final da instalação.

No entanto, esperamos que sirva para refletirmos sobre a importância de conhecer desde o ensino fundamental a história dos povos originários e seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.638, de 28 de dezembro de 2007**. Altera e revoga dispositivos da Lei no 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei no 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. Brasília, 2007.

FAGUNDES, Antônio Augusto. **Mitos e lendas do Rio Grande do Sul**. 3. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1993.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática indígena na escola**: subsídios para professores. São Paulo, Contexto, 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE. www.indigenas.ibge.gov.br/downloads.html. Acesso em: 18 nov. 2024.

INSTALAÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 05 set. 2024. Verbetes da Enciclopédia.





JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos:** história indígena do Brasil contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MIRIM. Disponível em: www.mirim.org/pt-br/lingua. Acesso em 18 nov. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei 11.645/08. **Moitará Revista Eletrônica da Fundação Araporã**, Edição Especial V, nº1/nov-dez. p. 20-24, 2014.

MUNDURUKU, Daniel, **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012

NAQUET-VIDAL, Pierre; BERTIN, Jacques. **Atlas histórico:** da pré-história aos nossos dias. Lisboa: Círculo de leitores, 1987p.18; Atlas histórico escolar, Rio de Janeiro: FAE, 1991. P.50

NETO, João Simões Lopes. **Lendas do Sul.** Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.

OITICICA, Hélio. **Experimentar o Experimental.** Revistasdecultura.com. Lisboa Portugal 2019.

OLIVEIRA, Emerson Dionisio Gomes de. Reapresentação e documentação de instalações de arte em três museus brasileiros. **Anais do Museu Paulista.** São Paulo: Nova Série, v. 26, p. 1-30, 2018.

SILVA, Giovani José da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica.** 1 ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

SOCIO AMBIENTAL. Disponível em: www.socioambiental.org/. Acesso em 18 nov. 2024.

TUXÁ, FELIPE **Negacionismo histórico e genocídio indígena no Brasil.** In: BANIWA, Brulina et al. **Genocídio indígena e políticas integracionistas:**





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



demarcando a escrita no campo da memória. São Paulo: Instituto de Políticas Relacionais, 2021.





A MEMÓRIA LASSALISTA ATRAVÉS DA TRAJETÓRIA ARTÍSTICO-RELIGIOSA DO IRMÃO JOÃO RENATO KOCH

Edilson do Valle Kayser ¹

Patricia Kayser Vargas Mangan ²

Resumo

Este resumo trata-se de um recorte da pesquisa desenvolvida para a realização da Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. Baseia-se em estudar a Memória Lassalista através da trajetória artístico-religiosa do Irmão João Renato Koch, cujas manifestações artísticas refletem-se nas mais variadas searas, principalmente voltadas à arquitetura, pintura, escultura e música. Suas múltiplas vocações, especialmente aquelas de cunho artístico e religioso, demonstram a complexidade de seu *savoir-faire*, o que torna imprescindível o esforço para que uma vida, dedicada aos valores religiosos e artísticos, seja sistematicamente protegida, organizada e catalogada, no intuito de propiciar, às gerações vindouras, a oportunidade de conhecer o legado do irmão lassalista. Desta forma, segue o questionamento: Seria possível, através de uma pesquisa de cunho (auto)biográfico registrar a memória de vida do Ir. Renato? Pressupõe-se, como metodologia, a “coleta de materiais” e a “entrevista de pesquisa biográfica”, seguidas da “análise dos materiais”, em outros termos, dos modelos de leitura e de interpretação dos documentos coletados, bem como em relação às fontes de pesquisa, realizar a consulta a arquivos públicos ou particulares que guardam documentos e jornais e que permitem compreender o período em que viveu o Ir. Renato. Pretende-se desta forma, compreender e registrar a trajetória de vida do Ir. Renato Koch, o que vai além de simples ato indexador e catalográfico, pois significa compreender a essência atemporal do homem e sua obra, cujos pilares artísticos e religiosos, nunca se afastaram dos preceitos lassalistas.

Palavras-chave: memória lassalista; biografia; Irmão João Renato Koch; arte; religião.

¹ Doutorando em Memória Social e Bens Culturais. Unilasalle. Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5164-0540>. E-mail: edilson.kayser0916@unilasalle.edu.br.

² Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais. Unilasalle. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9929-8887>. E-mail: patricia.mangan@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Nascido, em 1943, em um local que pertencia à Carazinho, hoje, Tapera, no Rio Grande do Sul, Irmão João Renato Koch tornou-se um dos maiores restauradores de Igrejas do Brasil, um especialista em órgãos de tubo, músico multi-instrumentista, pintor e escultor.

Ainda que o pai tenha sido um plantador de trigo e soja, recebeu, desde tenra idade, influências no sentido de se tornar artista. A mãe, possuindo ouvido absoluto, era do campo das artes e gostava muito do piano. O avô paterno era um clarinetista profissional. Tudo tinha de ter arte.

Sentindo, também, a vocação religiosa, na juventude, tentou o seminário menor, em sua cidade natal. Decepcionado com o rigor e a comida da instituição, inicialmente desistiu, fez o exame de admissão ao ginásio e foi estudar, aos 14 anos, em Palmeira das Missões, onde viveu da pintura. Depois ganhou uma bolsa de estudos para ir ao La Salle de Carazinho, onde decidiu, enfim, tornar-se irmão lassalista, ao entrar na congregação, em 1960, e fazer o noviciado em 1962, em Flores da Cunha, tomando farda com 19 anos.

Em uma quinta-feira santa, Irmão Renato presenciou um coro de quarenta vozes a cantar uma lamentação de Jeremias, o Profeta, e, pouco depois, escutou um órgão em uma cidade vizinha. Foram a confirmação, para ele, de que a decisão, pela música, havia sido a correta, uma verdadeira iluminação divina.

Ir. Renato Koch entrou para a Escola de Belas Artes da UFRGS e, posteriormente, Arquitetura, em Minas Gerais. Possui graduação em Música - habilitação em piano, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1968), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1969), e graduação em Órgão Concertante pelo Pontifício Instituto de Música Sacra de Roma (1985). É pianista, organista, cravista e regente e arranjador de peças para coral. Possui especialização em Arte Sacra pelos Museus do Vaticano (1985), onde realizou a restauração de cinquenta obras da Galeria dos Superiores da Casa Geral dos Lassalistas. Tem experiência em pintura, escultura, decoração e restauração de





telas e interiores de Igrejas, sendo Membro efetivo da Comissão de Arte Sacra da Arquidiocese de Porto Alegre (RS). Entre seus trabalhos mais relevantes em arte destacam-se a restauração da Capela São José (2000-2001), em Canoas (RS), a decoração da Catedral Santa Tereza (1997-1999), em Caxias do Sul (RS), e a decoração interna da Catedral de Novo Hamburgo (RS), de 2003 a 2006. Lecionou a disciplina de História da Arte durante vinte e sete anos no Curso de Teologia do Seminário Maior de Viamão (RS). Foi professor de Didática da Música e História das Artes no Colégio La Salle Canoas, de 1970 a 1980.

Atualmente, Ir. Renato trabalha na ampliação do Órgão da Capela da Universidade Luterana do Brasil e na restauração da Catedral de Santo Ângelo (RS), construída no século XVII, considerada por ele sua mais importante obra.

A obra de Ir. Renato é incomensurável. São manifestações artísticas nas mais variadas searas, principalmente voltadas à arquitetura, pintura, escultura e música. Suas múltiplas vocações, especialmente aquelas de cunho artístico e religioso, demonstram a complexidade de seu *savoir-faire*.

A estreita ligação do Ir. Renato com os preceitos lassalistas é inegável. A importância de viver com alegria, de ensinar a bem viver, de aceitar a todos, da inclusão, de sermos pessoas de interioridade criativa e empreendedora, entre tantos ensinamentos deixados por La Salle e que podem ser vividos diariamente, até hoje, são plenamente percebidos em seu cotidiano.

Eternizar sua obra deixa, portanto, de ser uma opção. É um dever, uma obrigação. É imprescindível que haja um esforço de nossa parte para que uma vida, dedicada aos valores religiosos e artísticos, seja sistematicamente protegida, organizada e catalogada, no intuito de propiciar, às gerações vindouras, a oportunidade de conhecer o legado do Ir. Renato, um grande lassalista, digno das mais altas reverências.





2 MOTIVAÇÕES

Em 1998, ingressei no oficialato da Força Aérea Brasileira, quando, em Barbacena, Minas Gerais, frequentei o Estágio de Adaptação de Oficiais Temporários, EAOT, na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, EPCAR, histórica academia militar. A partir daquela cidade, fui designado para prestar serviço militar, já como Oficial Arquiteto, no então Quinto Comando Aéreo Regional, V COMAR, em Canoas, Rio Grande do Sul.

Nessa instituição militar, no ano seguinte, fui o responsável pelo projeto arquitetônico da nova Capela de Nossa Senhora do Loreto, localizada na Vila dos Oficiais, em Canoas (RS), em virtude de a antiga edificação ter sido consumida em um grave incêndio. Entre as tarefas de elaboração do projeto e em função das atribuições da capelania do V COMAR, tive meu primeiro contato com João Renato Koch, irmão lassalista que, em um gesto de total desprendimento e generosidade, participou do amadurecimento de detalhes finais arquitetônicos e construtivos, em frutíferas reuniões, ao deixar sua marca de artista em pinturas que hoje se encontram no interior da ermida. A capela foi plenamente executada no ano de 2000 e aquele contato com o Irmão Renato, que apenas se iniciava com aquela obra, perdurou-se, tornando-se a grande mola propulsora de minha definitiva aproximação com a Universidade La Salle.

3 PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA

Uma das questões centrais da antropologia social trata da constituição individual, em uma complexidade de relações entre o indivíduo e seu entorno (histórico, social, cultural, linguístico, econômico, político), as devidas representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros, assim como a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. Alguns aspectos são, portanto, importantes de elencar.





Ao explorar os processos de criação e de concretização dos indivíduos no seio do espaço social, o objeto da pesquisa biográfica demonstra como eles dão forma a suas experiências e, em conjunto como os indivíduos e através das linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de “biografização”, contribuem para dar existência, reproduzir e produzir uma realidade social. A linguagem possui, aqui, portanto, sentido de código, repertório, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc.). Nessa interface, o espaço da pesquisa biográfica consiste em perceber a relação do indivíduo com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. Portanto, o objeto da pesquisa biográfica é o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular (Delory-Momberger, 2012).

A pesquisa biográfica introduz a dimensão do tempo e da temporalidade biográfica da experiência e da existência. Ainda que as ciências sociais tenham dificuldade em serem capazes de conceber a dimensão temporal da experiência individual, a postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar uma percepção individual e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social.

Reconhecida a dimensão temporal da experiência, ainda assim faz-se necessário o aspecto propriamente biográfico, no sentido de elaboração da experiência. Profundamente alicerçada por uma tradição hermenêutica (Ricoeur, 1994) e fenomenológica (Ramalho, 2018), a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar do indivíduo através de relações orientadas e articuladas no tempo, cuja organização e construção da experiência acontece segundo a lógica de uma narrativa. O indivíduo vivencia cada instante como o momento de uma história. No cotidiano da existência, tais experiências de configuração tem uma dimensão que não necessariamente corresponde aos quadros sociais e culturais.

Por conseguinte, a atividade biográfica não fica restrita ao discurso. Ela refere-se a uma atitude mental, comportamental, de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, ao exercer-se constantemente na relação do homem com sua vivência e com o mundo ao seu redor (Ricoeur, 1994).





Desta forma, segue o questionamento: Seria possível, através de uma pesquisa de cunho (auto)biográfico, registrar a memória de vida do Ir. Renato e consolidar a memória coletiva (Halbwachs, 1994) de toda uma comunidade lassalista, cuja identidade ainda é carente de ícones capazes de convergir e servir de catalisadores de um sentimento de pertencimento, dentro dos ideais de João Batista de La Salle?

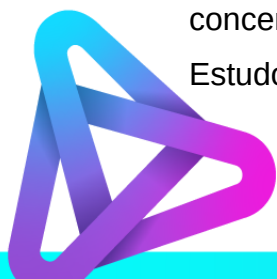
Compreender e registrar a trajetória de vida do Ir. Renato Koch vai além de simples ato indexador e catalográfico. Significa compreender a essência atemporal do homem e sua obra, cujos pilares artísticos e religiosos, nunca se afastaram dos preceitos lassalistas.

Desta forma, seguem os objetivos desdobrados:

- **Objetivo Principal**
 - Desenvolver uma pesquisa de cunho (auto)biográfico do Ir. Renato Koch, identificando os vínculos e dialogando com os preceitos lassalistas.
- **Objetivos Específicos**
 - Compreender e registrar a trajetória de vida do Ir. Renato Koch, através de suas obras artísticas em suas variantes: arquitetura, pintura, escultura, música, dentre outras;
 - Estabelecer um diálogo entre as obras artísticas do Ir. Renato Koch com os preceitos lassalistas;
 - Estimular o sentimento de pertencimento das obras do Ir. Renato Koch por parte da Comunidade Lassalista, através de ampla divulgação da vida e obra do Irmão.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa que ora se apresenta, possui vinculação com a área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Memória e Bens Culturais, Estudos em Memória Social, uma vez que trabalha questões relativas à memória





social, pensada aqui como um campo a partir do qual se pode refletir sobre as relações entre: memória, cultura, identidade, linguagens e representações sociais; memória, cultura, educação e patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, além do patrimônio natural; memória, cultura, tecnologias, informação e comunicação. Aprofunda estudos sobre: memória, cultura, identidade, gestão, entidades, instituições, organizações e estratégias; memória e meio ambiente e suas relações com sustentabilidade e desenvolvimento. Estuda a produção, circulação, apropriação e usos sociais de bens culturais (materiais, imateriais e naturais). Aprofunda estudos sobre a pluralidade de culturas e de memórias; sobre os diferentes espaços e lugares de memória, patrimônio cultural em uma perspectiva integral, e sobre as relações entre desenvolvimento social e econômico a partir do uso ético e responsável dos bens culturais.

A proposta que aqui se apresenta possui perfeita aderência à linha 2, Memória e Linguagens Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Memória e Bens Culturais, uma vez que esta linha acolhe atividades de pesquisa interdisciplinares voltadas para a produção de conhecimentos relativos à memória, cultura e suas relações com: análise de narrativas escritas e orais como forma de registro e visibilidade para organizações, grupos sociais e indivíduos; produção de narrativas escritas, literárias, jornalísticas, fotográficas, imagéticas, fílmicas, videográficas, musicais, teatrais, desportivas e de artes de fazer (sequencial, gastronomia, artesanato entre outros); mobilidades culturais em contextos de globalização e/ou de fronteira, registrando presença de fluxos migratórios, transferências e choques culturais; dinâmicas sócio-urbanas na cibercultura; diagnósticos, produções e mediações em ambientes digitais virtuais.

Estabelece-se, aqui, no intuito de embasamentos iniciais de pesquisa, os seguintes autores/obras: Alberti, Arendt, Assmann, Bosi, Candau, Halbwachs, Ricoeur, Tedesco, dentre outros.





5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para o fiel desenvolvimento da pesquisa, dever-se-á seguir determinados passos. Dar-se-á ênfase na avaliação de procedimentos metodológicos de História Oral e seus autores, alinhados aos estudos de memória social (Halbwachs, 1990) (Candau, 2019). Tal metodologia permite uma reconstrução consistente do contexto estudado, das relações e das permanências da memória (Tedesco, 2013). Através desta metodologia enfatiza-se a importância da elaboração e da trajetória da memória social como objeto de investigação que possibilita uma nova inteligibilidade do passado recente. A História Oral preocupa-se com aspectos sobre determinada realidade, padrões culturais, estruturas sociais, processos históricos ou laços do cotidiano, bem como possibilita que indivíduos pertencentes a segmentos sociais geralmente excluídos da história oficial possam ser ouvidos, deixando registros para análises futuras de sua própria visão de mundo e aquela do grupo social a que pertencem (Alberti, 2003) (Bosi, 2003) (Figueiredo; Ferreira, 2006).

Poderemos tratar das questões de metodologia em dois níveis:

- 1) o da “coleta de materiais”, no caso e de forma bem particular, da “entrevista de pesquisa biográfica”;
- 2) o da “análise dos materiais”, em outros termos, dos modelos de leitura e de interpretação dos documentos coletados.

Com relação às fontes de pesquisa, consulta a arquivos públicos ou particulares que guardam documentos e jornais e que permitem compreender o período em que viveu o Ir. Renato (Tedesco, 2013).

Acesso a documentos pessoais, escritos, desenhos, depoimentos orais, documentos de arquivos, imagens, jornais, manuscritos, fotografias, correspondências, desenhos, pinturas, livros, entre outros (Arendt, 2018).

Os dados são obtidos através de conversas com pessoas (relatos orais) que, através de lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual





pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância na vida desses indivíduos (Assmann, 2011).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pretende-se, com a pesquisa, ter:

- Captado a essência atemporal do homem e sua obra, cujos pilares artísticos e religiosos nunca se afastaram dos ideais de João Batista de La Salle (Arendt, 2018).
- Compreendido e registrado a trajetória de vida do Ir. Renato Koch, através de suas obras artísticas e seus objetos e espaços de recordação (Assmann, 2011);
- Estabelecido, através destes objetos e espaços de recordação, o diálogo entre estas obras artísticas com os preceitos lassalistas;
- Concretizado o sentimento de pertencimento destas obras por parte da Comunidade Lassalista.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nascido no interior do Rio Grande do Sul, Irmão João Renato Koch tornou-se um dos maiores restauradores de Igrejas do Brasil, um especialista em órgãos de tubo, músico multi-instrumentista, pintor e escultor.

O Irmão conciliou, durante toda a sua trajetória de vida, a paixão e o talento pela arte e a plena dedicação religiosa.

Compreender e registrar a trajetória de vida do Ir. Renato Koch vai além de simples ato indexador e catalográfico: significa compreender a essência atemporal do homem e sua obra, cujos pilares artísticos e religiosos, nunca se afastaram dos preceitos lassalistas.





REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ARENDT, H. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense UNiversitária, 2018.

ASSMANN, A. **Espaços de recordação**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biographie et education. Figures de l'individu-projet. Paris, Anthropos, 2003 apud DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Histoire de vie et recherche biographique en éducation. Paris: Anthropos, 2005 apud DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FIGUEIREDO, J. P. A. B. de; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo. Edições Vértice, 1990.

RAMALHO, Emmanuel. Raízes fenomenológicas da sociologia da religião de Peter Berger. **Áskesis**, v.7, n.1, janeiro/junho – 2018, p. 132-141.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (tomos 1, 2 e 3)

TEDESCO, João Carlos. Ruminantes de memórias: sentimentos, experiências e silêncios deliberados. **História: debates e tendências**, v. 13, n. 2, p. 343-353, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5524/552456388009.pdf>.





MEMÓRIA E LEGADO DE HENRIQUE JUSTO: UM ESTUDO SOBRE SUA TRAJETÓRIA, INFLUÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES

Jéssica da Rocha Testa¹

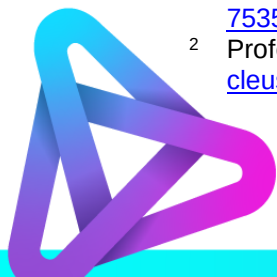
Cleusa Maria Gomes Graebin²

Resumo

A trajetória de José Arvedo Flach, conhecido como Irmão Henrique Justo, reflete um legado notável na educação e psicologia no Brasil. Nascido em 25 de julho de 1922, em Poço das Antas, RS, ele iniciou sua formação no Instituto São José, hoje Colégio La Salle em Canoas, ingressando no internato em 1934 e formando-se na Escola Normal La Salle. Em 1939, tornou-se Irmão lassalista, adotando o nome Henrique Justo, marcando o início de uma carreira de impacto significativo no cenário educacional e acadêmico. Graduado em Pedagogia pela PUC-RS em 1944, Henrique Justo destacou-se como professor de psicologia, além de cofundador do primeiro curso de pós-graduação em Psicologia no Brasil. Com formação avançada em psicologia e pedagogia em instituições renomadas na Espanha, França, Itália e Estados Unidos, doutoraram-se em ambas as áreas, consolidando uma reputação internacional. Um marco em sua carreira foi a introdução da Abordagem Centrada na Pessoa, desenvolvida por Carl Rogers, que transformou a prática psicológica no Brasil. Durante 41 anos na PUCRS, Henrique Justo ocupou posições de liderança, como professor e diretor do Instituto de Psicologia. Pioneiro na regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, ele fundou o Centro de Estudos da Pessoa em Porto Alegre. Seu compromisso com a formação de psicólogos centrados na pessoa e sua vasta produção acadêmica, que inclui mais de 30 livros, são testemunhos de sua influência duradoura. A pesquisa em desenvolvimento visa construir um estudo biográfico que evidencie sua contribuição para a educação centrada na pessoa e para a gestão acadêmica. Outro objetivo central é a preservação de seu acervo documental, custodiado pela Universidade La Salle, mediante estratégias museológicas inovadoras. Além disso, busca-se criar subsídios para combater a evasão escolar, considerando a relação entre memória, identidade e cultura das comunidades atendidas. O estudo almeja reduzir os índices de evasão e promover maior engajamento escolar, fortalecendo o direito à educação pública de qualidade. A articulação entre memória social e políticas educacionais é o foco, com a expectativa de que os resultados inspirem novas ações e aprofundem a

¹ Mestranda no PPG “Memória Social e Bens Culturais”, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0006-7535-7540>. E-mail: jessica.testa0123@unilasalle.edu.br.

² Professora da Unilasalle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2919-5687>. E-mail: cleusa.graebin@unilasalle.edu.br.





compreensão sobre o impacto de Henrique Justo na psicologia e educação. A pesquisa, ainda em fase inicial, poderá ser ajustada conforme avanços e orientações, buscando contribuir para a valorização de sua obra e a melhoria da educação no Brasil.

Palavras-chave: Irmão Henrique Justo; biografia; memória lasallista; acervos.

1 INTRODUÇÃO

O Irmão Henrique Justo, nascido José Arvedo Flach em 27 de julho de 1922, em Boa Vista de Poço das Antas, Rio Grande do Sul, destacou-se por sua dedicação à educação, espiritualidade e ao serviço à comunidade. Filho de Manoel Antônio Flach e Elvira Walter Flach, sua trajetória reflete uma mistura única de humildade e determinação, desde sua infância em uma família agrícola até sua entrada na Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs.

Desde cedo, José demonstrou grande interesse pela vida religiosa e pelos estudos, influenciado por mestres e familiares que cultivavam os valores de fé e disciplina. Sua jornada o levou ao Juvenato em Canoas, onde começou a trilhar o caminho que culminaria em uma vida de contribuições marcantes como Irmão Henrique Justo.

Ao longo de sua formação, ele enfrentou desafios econômicos e emocionais, mas encontrou no ambiente comunitário e nos ensinamentos dos Irmãos uma base sólida para desenvolver seu talento como educador e líder espiritual. Sua história é marcada pela superação, pela busca incessante pelo conhecimento e pela construção de um legado que impacta gerações, consolidando seu nome como uma referência no campo da psicologia e na missão lasalista.

Este estudo busca explorar os aspectos centrais de sua vida, desde as influências familiares e religiosas até sua atuação como educador e escritor, destacando as experiências que moldaram sua visão de mundo e contribuíram para sua notável trajetória.

A trajetória de Henrique Justo, marcada por resiliência, aprendizado e dedicação, reflete a confluência entre sua formação pessoal e profissional. Nascido





em uma família humilde, mas rica em valores, sua caminhada foi moldada pela interação com diferentes contextos sociais, culturais e educacionais, desde sua entrada no Juvenato de Canoas em 1934 até sua destacada carreira acadêmica.

O décimo aniversário de sua chegada ao Juvenato em 1944, simbolizou um marco significativo. Henrique, que inicialmente possuía conhecimentos limitados do português, consolidou sua fluência no idioma, além de expandir sua formação em áreas como línguas, história e ciências exatas. Essa base educacional e espiritual, promovida pelos Irmãos formadores, demonstrava o impacto transformador do Juvenato.

Com o incentivo do Irmão Júlio, Superior do Juvenato, Henrique ingressou no curso de Pedagogia da PUCRS, seguindo uma trajetória que consolidaria seu compromisso com a educação. Durante sua formação, destacou-se entre um seleto grupo de estudantes e foi orientado por renomados professores, como Irmão José Otão e Ernani Maria Fiori. Essa etapa não apenas o preparou academicamente, mas também o inspirou a abraçar sua missão como educador.

Henrique enfrentou desafios pessoais e momentos marcantes ao longo dessa jornada. A perda de familiares, como sua irmã Lídia e seu irmão Ivo, trouxe a ele uma reflexão sobre o papel da família em sua vida, enquanto a convivência com os Irmãos e a despedida de líderes como o Irmão Júlio reforçaram seu senso de comunidade e liderança. Determinou-se a aprofundar-se nos princípios lassalianos, culminando em sua tese de doutorado, na qual abordou a pedagogia de São João Batista de La Salle como precursora da modernidade educacional. Seus esforços foram reconhecidos em concursos internacionais e consagrados na defesa de sua tese, contribuindo para seu reconhecimento como referência acadêmica e intelectual.

A oportunidade de estudar no Instituto Psicotécnico de Barcelona e participar de congressos internacionais ampliou seus horizontes culturais e profissionais. Momentos emblemáticos, como a peregrinação a Lourdes e a convivência com estudiosos renomados em Bruxelas, reforçaram seu compromisso com a educação e a psicologia, consolidando uma perspectiva humanista que permeou toda sua





carreira. Ao retornar, Henrique trouxe consigo uma bagagem enriquecida de conhecimentos e experiências, aplicando-as em prol da educação brasileira. A criação de cursos e a regulamentação da Psicologia no país exemplificam sua contribuição pioneira, reforçando seu legado como um educador comprometido com a transformação social e acadêmica.

O retorno ao Brasil marcou uma nova fase na vida e na trajetória de Irmão Henrique Justo, onde ele pôde colocar em prática o vasto conhecimento adquirido durante sua jornada pela Europa. A experiência enriquecedora nos diversos países visitados, o contato com renomados especialistas e o aprofundamento em temas educacionais e religiosos moldaram ainda mais sua atuação como educador e líder religioso. Henrique trouxe consigo não apenas ideias inovadoras para o campo educacional, mas também a inspiração para continuar sua missão com renovado vigor. Em seu trabalho no Juvenato de Canoas, mostrou-se um mentor comprometido, não apenas com o progresso acadêmico, mas também com a formação humana e espiritual de seus alunos. A implementação de métodos modernos de ensino e o estímulo à participação ativa em atividades literárias e artísticas transformaram o ambiente escolar em um espaço vibrante de aprendizado.

Ao assumir a direção do Segundo Noviciado, Henrique desempenhou um papel fundamental na revitalização das vocações religiosas. Com sua abordagem sensível e focada na espiritualidade, proporcionou aos participantes uma oportunidade de crescimento pessoal e fortalecimento de seus compromissos com a vida religiosa. O impacto desse trabalho, evidenciado nos testemunhos dos Irmãos, reafirma seu legado como um educador dedicado e um líder inspirador.

As celebrações de seu Jubileu de Prata simbolizaram não apenas um marco na vida religiosa de Henrique, mas também o reconhecimento de sua contribuição ao Instituto Lassalista e à educação no Brasil. Entre homenagens e momentos de alegria compartilhados com amigos, familiares e colegas, o Jubileu foi um reflexo de sua trajetória marcada pela dedicação, pelo aprendizado contínuo e pelo desejo de servir ao próximo.





Ao longo de sua vida, Irmão Henrique Justo demonstrou que a educação vai além do ensino em sala de aula: é uma missão de vida, que transforma realidades e inspira novas gerações. Sua história, enraizada em valores lassalistas, é um testemunho de fé, resiliência e amor ao conhecimento, que continuará a inspirar aqueles que buscam fazer a diferença na educação e na vida de outras pessoas.

José Arvedo Flach, ou Irmão Henrique Justo, recebeu ao longo de sua notável trajetória diversas homenagens, entre elas o título de Doutor Honoris Causa pela PUCRS. Essa honraria, concedida em reconhecimento às suas extraordinárias contribuições para a educação e psicologia no Brasil, foi um marco que simbolizou o impacto de sua vida dedicada à formação acadêmica, à pesquisa e à promoção de valores lassalistas. Seu pioneirismo, combinado com um profundo comprometimento com o ensino centrado na pessoa, consolidou seu legado como um dos grandes educadores e psicólogos do país.

Henrique Justo viveu uma vida marcada pela fé, pelo trabalho e pela constante busca por novas formas de compreender e transformar o ser humano. Sua longevidade, fruto de uma vida pautada pela disciplina e pelo propósito, permitiu-lhe presenciar o reconhecimento de sua obra em diversas esferas. Ele faleceu aos 100 anos, no dia 25 de julho de 2022, exatamente na data de seu centenário, deixando um exemplo de vida que transcende gerações. Sua morte foi amplamente sentida pela comunidade acadêmica, religiosa e educacional, que homenageou sua memória como um símbolo de dedicação e inspiração.

O centenário de Henrique Justo coincidiu com uma celebração de seu legado, oferecendo um momento de reflexão sobre a importância de seu trabalho na formação de psicólogos e educadores comprometidos com o desenvolvimento humano. Sua contribuição permanece viva, especialmente através das gerações que ele formou e dos ideais que ele disseminou. A preservação de seu acervo e a continuidade de seus princípios na educação e na psicologia garantem que seu impacto será sentido por muito tempo.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Referencial Teórico e Memória: A Autobiografia de Irmão Henrique Justo como Fonte Primária

A autobiografia do Irmão Henrique Justo, preservada na Província La Salle em Porto Alegre, é o principal referencial teórico desta pesquisa. O documento, escrito pelo próprio educador, psicólogo e religioso, constitui uma fonte primária indispensável para compreender não apenas sua trajetória pessoal e profissional, mas também o contexto sociocultural e histórico que moldou suas contribuições. Mais do que um relato cronológico, a obra revela os valores, as reflexões e os princípios que nortearam sua vida, oferecendo uma perspectiva íntima e genuína de sua experiência.

Na autobiografia, Henrique Justo narra os episódios mais marcantes de sua vida, desde sua infância em Poço das Antas, no Rio Grande do Sul ele documenta suas vivências no internato do Instituto São José, o início de sua vida religiosa ao adotar o nome lassalista, e sua formação acadêmica em pedagogia e psicologia. O texto também detalha suas viagens internacionais para aperfeiçoamento profissional e espiritual, destacando suas experiências em instituições renomadas da Europa e dos Estados Unidos.

Além disso, a autobiografia reflete a transição de Henrique Justo de um jovem dedicado aos estudos e à espiritualidade para um educador e psicólogo de renome internacional. Ela apresenta não apenas suas conquistas — como a cofundação do primeiro curso de pós-graduação em Psicologia no Brasil e sua atuação como diretor do Instituto de Psicologia da PUCRS —, mas também os desafios enfrentados em meio às transformações políticas, sociais e educacionais do século XX.

O texto autobiográfico dialoga diretamente com os marcos teóricos que fundamentam esta pesquisa, especialmente na interseção entre memória, identidade e educação. A obra é um testemunho da abordagem centrada na pessoa, popularizada por Carl Rogers, que Henrique Justo não apenas introduziu no Brasil, mas também adaptou às realidades locais. Sua narrativa autobiográfica exemplifica





a prática dessa abordagem, evidenciando como ele valorizava a individualidade e a singularidade de cada ser humano.

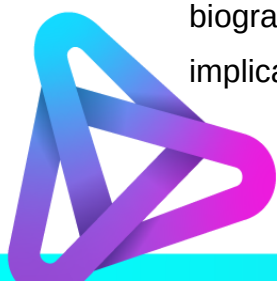
Ao mesmo tempo, a autobiografia de Henrique Justo é um espelho de seu compromisso com a educação lassalista, destacando a missão de formar jovens para se tornarem cidadãos conscientes, éticos e engajados. A riqueza de detalhes e a profundidade de suas reflexões oferecem subsídios preciosos para a preservação de sua memória e a construção de estratégias educacionais inspiradas em seus princípios.

Assim, a autobiografia se torna não apenas um documento histórico, mas um recurso vivo, que ilumina questões contemporâneas sobre a formação educacional e a psicologia humanista. Sua análise e integração como referencial teórico desta pesquisa são essenciais para a valorização do legado de Henrique Justo e para o fortalecimento de políticas educacionais baseadas em valores humanos e comunitários.

2.2 A Biografia de Irmão Henrique Justo: Perspectivas Teóricas

Para a construção da biografia do Irmão Henrique Justo, é importante recorrer a autores que discutem a metodologia biográfica, visando compreender as diversas abordagens desse gênero narrativo. Moritz Schwarcz, por exemplo, trata dos desafios do gênero biográfico, questionando a linearidade das narrativas e a busca por explicações causais simplistas sobre a trajetória dos indivíduos. Ela sugere que a biografia não deve ser vista apenas como uma sucessão de eventos cronológicos, mas também como uma análise crítica das influências sociais e culturais que moldam a vida do biografado, reconhecendo que a história de vida não é necessariamente previsível, como apontado por Pierre Bourdieu.

Por outro lado, Franco Ferraroti defende a biografia como um método autônomo, que deve ser capaz de refletir não apenas o contexto histórico e social do biografado, mas também sua subjetividade e sua capacidade de agência. Isso implica uma análise mais aprofundada das relações entre o indivíduo e sua





sociedade, como também sugerido por Bourdieu, que discute a "ilusão biográfica", onde a trajetória dos sujeitos é muitas vezes interpretada de forma a atribuir-lhes um sentido que não corresponde necessariamente às suas reais experiências ou escolhas.

Bourdieu (1998, p. 183) afirma que 'As histórias de vida são uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico, inicialmente, sem muito alarde, entre etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos'.

Fabiana Souza de Andrade, por sua vez, destaca os desafios éticos e a validade da prática biográfica, apontando as questões que envolvem a veracidade dos relatos e o risco de manipulação da história do sujeito. É necessário, portanto, um compromisso com a ética ao se contar a vida de outra pessoa, garantindo que a narrativa não distorça ou idealize indevidamente os eventos.

Gustavo Gil Alarcão oferece uma perspectiva fenomenológica sobre a biografia, sugerindo que o processo de escrita da vida de um sujeito deve captar suas experiências de forma profunda e subjetiva, levando em consideração as percepções e as emoções do próprio biografado. Nesse sentido, a autobiografia de Henrique Justo desempenha um papel crucial, pois ela oferece uma visão interna e pessoal que facilita a aplicação dos referenciais teóricos desses autores, permitindo uma interpretação mais rica e sensível de sua trajetória.

Finalmente, Isabel Cristina Moura Carvalho e Pierre Bourdieu oferecem críticas à idealização do biografado, ressaltando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva. Eles argumentam que a biografia não deve ser vista como uma simples celebração do sujeito, mas como uma análise crítica de sua relação com as estruturas sociais, culturais e históricas em que está inserido. Essa abordagem permite que a biografia de Henrique Justo seja construída de maneira mais complexa, levando em consideração as influências externas e os próprios processos internos do sujeito.





3 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa será conduzida por uma abordagem qualitativa, que se caracteriza pela busca por uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. Para isso, será adotada uma combinação de diferentes estratégias, incluindo revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A revisão de literatura abordará não apenas o contexto histórico e educacional do Brasil, mas também os principais conceitos e teorias relacionadas às áreas de educação, psicologia e memória, com ênfase nas contribuições de Henrique Justo.

A análise documental será um dos pilares dessa pesquisa, com o objetivo de contextualizar e examinar documentos, como registros acadêmicos e biográficos, que permitam reconstruir a trajetória do Irmão Henrique Justo. A principal fonte primária para a análise será a autobiografia de Henrique Justo, que será estudada detalhadamente, confrontando suas experiências com outras fontes, como registros acadêmicos e entrevistas com membros da comunidade acadêmica da Universidade La Salle, colegas e familiares. A seleção dos entrevistados se dará de maneira estratégica, priorizando aqueles que possam oferecer perspectivas enriquecedoras sobre sua trajetória, embora a pesquisa também possa incluir entrevistas com outras figuras externas à Unilasalle, caso seja necessário para um entendimento mais amplo.

A triangulação de fontes será utilizada como estratégia para validar e fortalecer os dados coletados, permitindo uma análise mais robusta e abrangente dos resultados. A contextualização histórica desempenhará um papel essencial, pois é importante compreender as contribuições de Henrique Justo no contexto educacional e psicológico brasileiro, relacionando sua atuação com as transformações desses campos ao longo do tempo. A narrativa da pesquisa será organizada de maneira cronológica e temática, buscando destacar as diferentes fases da vida de Henrique Justo, seus principais desafios, realizações e os impactos duradouros de sua trajetória na educação e na psicologia, além de refletir sobre a relevância de seu legado no cenário atual.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto de pesquisa, iniciado em agosto de 2024 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, com ênfase em uma dissertação de mestrado, têm como objetivo aprofundar o estudo sobre a vida e o legado do Irmão Henrique Justo, figura de destaque nas áreas da educação e psicologia. A pesquisa é guiada pela busca por fontes históricas, testemunhos e documentos que revelem mais sobre sua trajetória, suas influências e suas contribuições ao longo de sua vida profissional e acadêmica. Desde o início, o projeto contou com a valiosa contribuição de uma entrevista com o sobrinho do Irmão Henrique Justo, que trouxe relatos e memórias familiares, proporcionando uma perspectiva mais pessoal sobre o tema.

Além disso, o projeto envolveu uma visita à Província La Salle, em Porto Alegre, onde a equipe de pesquisa teve a oportunidade de buscar fontes e estabelecer uma rede de contatos essenciais. A Província La Salle, sendo um dos centros mais relevantes na vida do Irmão Henrique Justo, guarda documentos e registros importantes que podem lançar luz sobre sua atuação na instituição, bem como seu impacto no campo educacional.

A pesquisa está fundamentada em uma série de materiais que já estão disponíveis, incluindo a autobiografia do Irmão Henrique Justo, um documento de extrema importância para entender suas motivações, desafios e a visão que ele tinha sobre sua própria trajetória. Além disso, há uma riqueza de fontes a serem exploradas dentro da Universidade La Salle, um local central para a pesquisa, que possui diversos arquivos, registros acadêmicos e outros materiais sobre a vida e o trabalho de Henrique Justo. Esses documentos têm o potencial de trazer novas descobertas, tanto sobre sua formação como educador quanto sobre sua influência nos alunos e na instituição.

O projeto também tem a intenção de ouvir os alunos que foram diretamente impactados pela presença do Irmão Henrique Justo. Esses depoimentos são fundamentais para compreender o impacto de sua pedagogia e liderança no





ambiente educacional. Muitos desses alunos podem trazer à tona histórias e experiências que ainda não foram documentadas, contribuindo para uma visão mais rica e multifacetada da figura de Henrique Justo. Essa abordagem de pesquisa não só amplia o conhecimento sobre sua vida, mas também valoriza a memória coletiva, permitindo que as vozes de ex-alunos e colegas de trabalho sejam ouvidas e integradas ao estudo.

Portanto, o projeto se encontra em uma fase inicial de intensa coleta de dados, com um vasto leque de fontes a ser explorado. A combinação de materiais escritos, entrevistas pessoais e pesquisa de campo dentro da própria Universidade La Salle promete fornecer uma compreensão profunda sobre a vida do Irmão Henrique Justo e seu impacto duradouro na educação e psicologia. O objetivo final da pesquisa é construir um estudo abrangente que não apenas documente a história desse importante educador, mas também celebre sua contribuição para o desenvolvimento da educação no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do Irmão Henrique Justo, marcada por uma sólida formação educacional e um profundo compromisso com a psicologia e a educação centrada na pessoa, revela um legado duradouro, não apenas para a comunidade lasallista, mas também para o campo educacional e psicológico no Brasil. A pesquisa aqui apresentada busca não apenas resgatar e compreender sua história, mas também valorizar e disseminar seus princípios pedagógicos e psicológicos que continuam a influenciar a formação de profissionais comprometidos com a transformação social.

A análise da autobiografia de Henrique Justo, assim como a integração de outras fontes e relatos, oferece uma visão rica e multifacetada de sua vida, permitindo uma interpretação mais profunda de sua identidade, suas escolhas e suas interações com as estruturas sociais e educacionais de sua época. O estudo propõe ainda um olhar crítico sobre o contexto histórico e cultural, considerando as





transformações que ocorreram ao longo do século XX e a adaptação de suas ideias às realidades brasileiras.

Além disso, o foco na preservação do acervo documental de Henrique Justo, juntamente com a criação de estratégias museológicas para sua valorização, destaca a importância da memória como um instrumento de construção de identidade e resistência. Esse esforço busca não apenas manter viva sua memória, mas também tornar suas contribuições acessíveis às novas gerações de educadores e psicólogos.

Por fim, o estudo oferece uma reflexão sobre os desafios contemporâneos da educação, particularmente no que se refere à evasão escolar e ao engajamento dos alunos, propondo uma conexão entre os ideais de Henrique Justo e as políticas educacionais atuais. A expectativa é que essa pesquisa contribua para fortalecer a educação pública de qualidade e para inspirar novas ações que promovam uma educação mais humana e transformadora. O legado de Irmão Henrique Justo, fundamentado em valores de fé, dedicação e compromisso com o próximo, continuará a ser uma referência para todos aqueles que buscam, através da educação, fazer a diferença na vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Gustavo Gil. Biografia: proposta de compreensão fenomenológica. **Revista Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea**, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2012.

ANDRADE, Fabiana Souza. Biografia: um gênero em questão. **Ave Palavra** (UNEMAT), v. 2, p. 1-11, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina; PORTELLI, Alessandro. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2006. p. 183-191.

CARVALHO, Izabel Cristina Moura (2003). "Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica". **Horizontes Antropológicos**, v. 9, n. 19, p. 283-302, 2003.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



GOMES, William Barbosa. Irmão Henrique Justo: Humanista e Pioneiro da Psicologia no Brasil. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 40, 2023.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. 1991.

NOGUEIRA, Isabella; FERREIRA NETO, Maria Cristina Nunes. A biografia em uma nova história política. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 262-283, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Biografia como gênero e problema. **História social**, n. 24, p. 51-73, 2013.





O DESAFIO DE SER LASSALISTA DIANTE DO CAOS

Cilene Bridi¹

Em maio de 2024, aconteceu a maior enchente da história do Rio Grande do Sul. Todas as formas de contenção da água que existiam nas cidades não foram suficientes para que ela se mantivesse em seu percurso planejado. Dessa vez, mais forte e mais impetuosa do que a de 1941, a enchente deixou muitos rastros e novamente chegou para nos lembrar que a água segue seu curso, ela não atalha e nem freia. A água da chuva, quando muita, alaga, contamina, destrói, derruba, leva tudo que encontra pela frente: árvores, casas, carros, cidades, bairros, vidas. Numa situação como essa, que podemos considerar um caos, onde, segundo o site sosenchentes.rs.gov, 478 municípios do estado foram afetados de alguma forma, 179 vidas foram ceifadas, 806 pessoas ficaram feridas, 34 desaparecidas e milhares de pessoas tiveram que abandonar suas casas, nos sentimos convocados a agir de alguma maneira para salvar vidas e dar acolhimento, alimento, roupas, afeto e dignidade aos atingidos.

Quando falamos que “nos sentimos convocados”, nos remetemos ao título deste artigo, SER LASSALISTA DIANTE DO CAOS, referindo-nos as pessoas que atuam como colaboradores, voluntários, religiosos consagrados, estudantes e ex-estudantes dessa Rede de Educação diretamente ligada aos ensinamentos de La Salle². Ao nos remetermos ao termo lassalista, falamos de milhões de pessoas espalhadas pelo mundo³, identificadas com essa forma de vida, convocadas pelo

¹ Mestranda em Memória Social e Bens Culturais, formada em Teologia (ITEPA Passo Fundo), em Pedagogia/ Orientação Educacional (FAPA), MBA em Gestão de Pessoas e Liderança Coach (Unilasalle). Atua na Assessoria Pastoral da Rede La Salle Brasil

² João Batista de La Salle foi um sacerdote, pedagogo e pedagogista francês inovador, que consagrou sua vida a formar professores destinados à formação de crianças pobres. Foi fundador de uma congregação religiosa, os Irmãos das Escolas Cristãs, ou Irmãos Lassalistas, dedicada à educação, especialmente dos mais pobres. No Brasil a congregação está presente desde 1907, presente hoje em 8 estados e no Distrito Federal.

³ Atualmente, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs está organizado em 5 Regiões, 28 Distritos e 2 Delegações, com presença em 78 países do mundo. O número de escolas e obras educativas lassalistas é de 1.154, onde estudam 1.160.328 alunos e 79.851 pessoas se beneficiam de obras não





sentimento de colaboração e serviço através da formação que receberam nos espaços lassalistas, que não ficam inertes diante de situações difíceis, como é a que estamos vivendo em nosso estado. Este artigo busca deixar registrada a solidariedade lassalista neste período de enchente de maio de 2024 no Rio Grande do Sul.

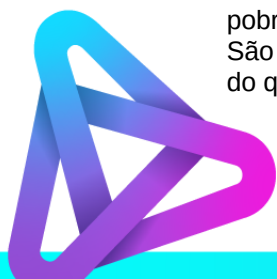
Ao perceber a proporção do caos, imediatamente as portas das Comunidades Educativas⁴ e da Universidade La Salle de Canoas foram abertas para acolher as pessoas que precisaram sair das suas residências. Algumas perderam tudo que havia dentro delas: móveis, roupas, eletrodomésticos e suas recordações. Outras perderam até mesmo as próprias residências, o espaço físico onde viviam, e ficaram sem a perspectiva de poder voltar até lá e se restabelecer. O que me faz recordar Aleida Assman, em seu livro *Espaços de Recordação* (2011), quando diz que há para a memória espaços móveis e imóveis. Os espaços imóveis estavam sem acesso. Lá dentro, um conteúdo inestimável, muita memória destruída: memórias de família, de infância, aquilo que guardavam considerando sagrado foi embora com a água. Entre os lassalistas, segundo o comitê de crise da Rede La Salle Brasil, foram cerca de 350 colaboradores das Comunidades Educativas de Porto Alegre, Canoas, Esteio e Sapucaia do Sul atingidos pela enchente, e o número de estudantes e suas famílias atingidas é imensurável.

A engrenagem começou a girar e a corrente se formou, a solidariedade não era só pelos colaboradores e estudantes lassalistas, mas por todos os atingidos. Como na enchente de 1941, novamente o espaço da Universidade La Salle, que na época era Externato São Luís e recém criado Ginásio⁵, serviu de abrigo por onde passaram

formais. Da mesma forma, 107.827 colaboradores, entre professores, Irmãos das Escolas Cristãs, religiosos, religiosas e sacerdotes, estão vinculados à Missão Educativa Lassalista. (La Salle.org)

⁴ Os Lassalistas acreditam que uma escola é muito mais que um espaço para aprender a ler e escrever, mas uma escola é uma Comunidade, onde as pessoas vivem relações integrais e comprometidas umas com as outras, onde aprendem a viver com responsabilidade. Por isso nomeiam as escolas de Comunidades Educativas.

⁵ O Externato São Luís foi a escola que inicialmente teve suas atividades voltadas para meninos pobres da localidade de Canoas (ainda município de Gravataí), funcionando anexa ao internato São José. Ambos administrados pelos Irmãos Lassalistas. O Externato São Luís foi a célula inicial do que é hoje o La Salle Canoas e a Universidade La Salle. (COMPAGNONI, 1980, p. 241)





mais de 1.000 pessoas e mais de 150 animais, segundo os organizadores. Neste local, foi necessário imediatamente organizar um grupo de pessoas que pudessem servir e acolher todos que, assustados e sem saber bem o que estava acontecendo, estavam chegando. Eles chegavam molhados, chorando, alguns buscavam outras pessoas de suas famílias que não sabiam para onde tinham ido, outros com bebês no colo, outros com o mínimo de pertences que conseguiram salvar, que conforme Aleida Assman, em seu livro *Espaços de Recordação* (2011), suas “caixas mnemônicas”, consideradas espaços móveis, era o que tinham consigo para resguardar sua história. O grupo de pessoas precisava agir rápido, organizar um ambiente digno e assim foi acontecendo.

É incalculável o número de pessoas que estiveram atuando como voluntários neste local. No entanto, para coletar informações para este artigo, foi criado um formulário no google para coleta de dados com voluntários que estiveram colaborando diretamente no abrigo e outros que não podiam estar ali, mas estiveram atuando de alguma forma nos lugares em que se encontravam. Este formulário foi enviado de forma on-line e aberta para todos os voluntários colaboradores que estavam ao nosso alcance, também contamos com o auxílio de outros voluntários para reenviar para quem quisessem, desde que fossem pessoas ligadas ao carisma lassalista. No formulário haviam oito questões, algumas a título de informação sobre a pessoa voluntária, outras questões específicas a respeito do que viram, ouviram e sentiram. E duas questões relacionadas diretamente ao “ser lassalista”. O formulário ainda está aberto, por percebermos a necessidade de muitos voluntários expressarem seus sentimentos após atuarem nos abrigos. No entanto, no momento de escrita deste artigo, pudemos contar com quinze respostas de pessoas entre 19 e 55 anos.

A impressionante corrente do bem era enorme e os relatos dos voluntários serviram para que pudéssemos, neste artigo, apresentar um quadro de como foi e está sendo ser lassalista diante do caos. Aqui estamos falando da enchente, mas não nos esquecemos de tantos lassalistas que estão em outras situações caóticas, como em meio às guerras, nos países pobres da África, nas fronteiras e em tantos





lugares onde são convocados para agir como missionários e viverem com os mais necessitados, considerados, muitas vezes, invisíveis pela grande maioria da sociedade por não terem condições financeiras de consumirem e gerar economia.

Os voluntários que gentilmente colaboraram com este artigo, muitas vezes se sentiram impotentes, sem saber o que fazer e cansados mental e fisicamente, mas relataram que, sempre havia alguma situação que os chamava para a ação, os motivando a não desistirem. A jovem que aprendeu a organizar uma campanha para arrecadar cestas básicas em atividades do colégio lassalista, agora estava vendo sua conta bancária cheia de dinheiro por uma postagem que fez em sua rede social pedindo ajuda, ela todo dia conseguia levar porta malas cheios de esperança com as doações que recebia de lassalistas de outros estados do Brasil, jovens que conhecera em encontros da Pastoral Juvenil Lassalista. E foi assim por mais de vinte dias. O jovem que veio de São Paulo para estudar na Universidade La Salle, estava lá todos os dias servindo alimento, dobrando roupas e brincando com as crianças. A professora que foi cuidar dos animais tinha medo de ser mordida pelos cachorros, mas esqueceu o medo e atuou dando carinho e afeto aos cães que estavam longe dos seus donos, enviando mensagens e fotos para pessoas confiáveis que poderiam adotá-los. E a cada dia um novo relato de esperança aparecia, e a engrenagem movia-se mais um pouco. As carretas com doações dos lassalistas de outros estados brasileiros começaram a chegar e junto com elas os vídeos das arrecadações e da conscientização dos estudantes sobre o que acontecia no Rio Grande do Sul. Junto com as doações, vinham cartas, bilhetes, objetos sagrados aos quais os abrigados poderiam se sustentar na fé. Eram campanhas acontecendo em todos os espaços formativos lassalistas do Brasil e fora dele. *(no final do texto vai ter um QRcode com os vídeos citados)*

Os voluntários, muitas vezes se encontravam cansados, com o psicológico afetado, alguns dias precisavam se amparar uns nos outros. Conforme os relatos, os maiores desafios de ser lassalista diante do caos foram de manter a esperança que a chuva ia cessar, que as pessoas poderiam retornar para suas casas. No entanto, as incertezas de o que elas encontrariam, os deixavam, muitas vezes sem reação





nos momentos de escuta. Tentar calcular o quanto as pessoas estavam sofrendo e o que elas estavam sentindo deixava o coração dos voluntários aflitos, assim como continuar sendo suporte e referência, especialmente para os idosos e para as crianças. Se abalar não estava no plano, pois manter a mente sã e o coração esperançoso era outro desafio para estes voluntários acabaram sentindo um apego familiar aos abrigados, que demonstravam sua gratidão de diferentes formas todos os dias.

Segundo os relatos, terem recebido formação lassalista foi muito importante para que os voluntários mantivessem suas ações diárias. Eles relataram que assim como tinham noções de como organizar os espaços como alimentação, roupas, filas, as pessoas em seus ambientes, também conseguiam manter uma postura de empatia e acolhimento, oferecendo um olhar humanizado para os acolhidos. Conforme os entrevistados, o abrigo lassalista foi considerado um dos mais acolhedores da região metropolitana, tendo compartilhado, de famílias que foram para outros abrigos mais próximo de suas residências e acabaram retornando para a universidade, por conta do sentimento de pertença e acolhimento. Compartilhamos um relato, de um voluntário que respondeu o formulário, que talvez traduza as alegrias e os desafios que os voluntários lassalistas estavam sentindo:

Nos aspectos do carisma lassalista, a fé me deu a força e a coragem necessárias para enfrentar as adversidades com esperança neste momento de caos, a fraternidade me inspirou a enxergar além das minhas próprias necessidades e a estender a mão aos outros, sair da minha zona de conforto... colaborando ativamente nas iniciativas de ajuda. O espírito de serviço à comunidade, me motivou (mesmo esgotado fisicamente) a participar das ações solidárias, contribuindo para o bem-estar e a reconstrução da comunidade Canoense.

Diante desses desafios, nos colocamos frente a algumas situações relatadas pelos voluntários que ouvimos, que são necessárias, urgentes e que refletem muito a formação integral que receberam e recebem num ambiente lassalista, que embora muitos pensam ser “elitizado”, se traduz num ambiente que busca formar pessoas com atitudes humanas, cristãs, que toquem corações e transformem vidas. Uma





contradição apareceria aqui se um lassalista não se preocupasse com questões sérias que se revelaram diante do caos. Compartilharemos como considerações finais com os leitores as preocupações que apareceram nos relatos, para que todos sejamos convocados a refletir:

1. É preciso desenvolver projetos de educação ambiental nas escolas e nos diferentes ambientes formativos a partir de questões reais, para que todos possam compreender os efeitos das atitudes humanas com o único planeta em que vivemos. Se não for através da formação das novas gerações, não garantiremos o futuro para os nossos descendentes;
2. Necessitamos combater *fake news*, que tanto atrapalharam os processos de salvamento e ajuda aos desabrigados. Isso se dá através de avanços nos processos de regulamentação das mídias e das redes sociais, visto que, não pode ser considerado "liberdade de expressão", aquilo que prejudica outras pessoas ou grupos.
3. Uma obrigação do cidadão é o de prestar atenção no que o poder público está fazendo durante suas gestões, pois a maioria dos municípios atingidos demonstrou um total despreparo para atuar diante dessa enchente, o que fez muita gente ser prejudicada. Além disso, o histórico de flexibilização das leis ambientais está contribuindo para que a cada ano haja mais catástrofes como a que nos assolou.
4. Passado o mês mais crítico, as ajudas individuais reduziram, os voluntários mesmo preocupados, estão retornando para suas atividades e quase não se vê mais movimentos solidários e de arrecadação de recursos. No entanto, ainda temos milhares de pessoas sem casa, centenas de pequenos comércios e de empresas que precisam se reerguer. Quem irá auxiliar estas pessoas, comércios e empresas? Acreditamos que precisam haver políticas públicas que continuem prevendo o reerguimento dos moradores do RS.
5. Muitas famílias ainda estão nos abrigos e vão permanecer por muito tempo, que amparo emocional e de saúde eles receberão? Onde as





crianças vão estudar e receber a sua formação de direito, visto que muitas escolas também foram destruídas?

6. Estamos num ano eleitoral, precisamos saber identificar quem são as figuras públicas que utilizaram dessa tragédia para mais tarde buscarem se eleger nos espaços municipais e esquecerem do compromisso com o restauro do RS.
7. É preciso ser resiliente, não sejamos românticos, muitas famílias que estavam nos abrigos se aproveitaram de doações, acumularam mais do que precisavam, tentaram burlar regras, reclamavam do atendimento que estavam recebendo e se eximiam de suas responsabilidades. No entanto, nos relatos, os voluntários diziam que percebiam as atitudes, reconheciam as pessoas e esperavam o melhor momento para mostrar a essas pessoas que seus atos não estavam contribuindo para o fim do problema, e que eles deveriam agir de forma coletiva. Algumas pessoas compreenderam, mas outras não e esse é um problema que não cabe ao voluntário resolver, pois ele está ali fazendo a sua parte, dando exemplo aos demais.

Por fim, este artigo não busca abarcar toda reflexão que esta tragédia gerou no RS, muito menos compartilhar todas as experiências dos voluntários no abrigo e nas Comunidades Educativas Lassalistas que contribuíram para ajudar na dignidade humana dos afetados. Basta saber que, através dos relatos das pessoas voluntárias conseguimos perceber que ser lassalista é desafiador, por que nos convoca a agirmos com os pés bem firmes na realidade e o coração aberto às necessidades do mundo. Ser lassalista é agir como La Salle, respondendo às necessidades dos novos tempos, com o mesmo espírito comprometido dele, que ao final de sua vida nos disse: “Um compromisso me levava a outro, sem havê-lo previsto.” (La Salle, Obras Completas, 2012, p. 52)





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas/SP: Unicamp, 2011.

COMPAGNONI, Ivo Carlos. **História dos Irmãos Lassalistas do Brasil**. Editora La Salle Canoas/RS 1980

LA SALLE, João Batista de, Santo. **1651-1719 Obras completas de São João Batista de La Salle**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012.

ESTADÍSTICAS 2023 do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: Hermanos de las Escuelas Cristianas; disponível em <https://www.lasalle.org/estadisticas-2023-del-instituto-de-los-hermanos-de-las-escuelas-cristianas/>. Acesso em 05 jun. 2024.

SITUAÇÃO dos municípios: rs.gov.br, 2023. Disponível em <https://sosenchentes.rs.gov.br/situacao-nos-municipios>. Acesso em 05jun. 2024.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



ANÁLISE DAS COBERTURAS DOS PRÉDIOS HISTÓRICOS DO CAMPUS CENTRO DA UFRGS: O ASPECTO ARQUITETÔNICO E A SUA RELAÇÃO COM A MEMÓRIA

Marcia de Oliveira Cudo¹

Rute Henrique da Silva Ferreira²

Resumo

Esta comunicação visa apresentar o projeto de dissertação em andamento intitulada “ANÁLISE DAS COBERTURAS DOS PRÉDIOS HISTÓRICOS DO CAMPUS CENTRO DA UFRGS: O ASPECTO ARQUITETÔNICO E A SUA RELAÇÃO COM A MEMÓRIA”, onde busca-se estudar os diferentes tipos de cobertura dos prédios históricos do Campus Centro desta universidade tendo a preocupação de avaliar a manutenção das coberturas em prédios históricos. Ao se estudar a história da Arquitetura, é possível identificar que a cobertura das edificações sempre marcou presença desde o princípio das civilizações. Quanto aos materiais para cobertura, geralmente se explorava os recursos naturais disponíveis na época no local da obra e que fosse conveniente se trabalhar. Nesse sentido essa proposta visa apresentar que os prédios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Campus Centro na sua maioria são históricos, alguns inclusive centenários e apresentam semelhanças entre eles, dependendo da época em que foram construídos. Com relação à revisão conceitual para a pesquisa, parte-se de alguns autores como: Joel Candau e Maurice Halbwachs. Como metodologia será adotada a pesquisa qualitativa, considerando o estudo documental, bibliográfico e registros fotográficos manuais e por drone das diferentes coberturas dos prédios de patrimônio histórico e cultural do Campus Centro. Assim, este trabalho justifica-se, pois nota-se que é necessário um olhar diferenciado para esse tipo de arquitetura buscando representação da memória que está intrínseca nos objetos selecionados. Com essa pesquisa busca-se entender as diferentes formas arquitetônicas que podem ser encontradas nas coberturas do Campus Centro da UFRGS.

Palavras-chave: UFRGS; memória; cultura; patrimônio cultural; cobertura; arquitetura; manutenção predial.

¹ Mestranda no PPG Memória Social e Bens Culturais, Brasil. E-mail: marcia.202421721@unilasalle.edu.br.

² Doutora em Sensoriamento Remoto e professora do PPGMSBC da Universidade La Salle, Brasil. E-mail: rute.ferreira@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma das universidades públicas brasileiras mais antigas, possui cinco Campus Universitários: Centro, Saúde, Olímpico, Vale e Litoral Norte, sendo que a maioria dos edifícios da UFRGS com interesse histórico e cultural reconhecido pelos órgãos de preservação, estão localizados no Campus Centro. Este estudo investiga os diferentes tipos de cobertura dos prédios históricos do Campus Centro da UFRGS, em Porto Alegre, tendo a preocupação de avaliar a manutenção das coberturas em prédios históricos.

Tem como objetivo estudar os diferentes tipos de cobertura dos prédios históricos do Campus Centro da UFRGS, tendo a preocupação de avaliar a manutenção das coberturas em prédios históricos.

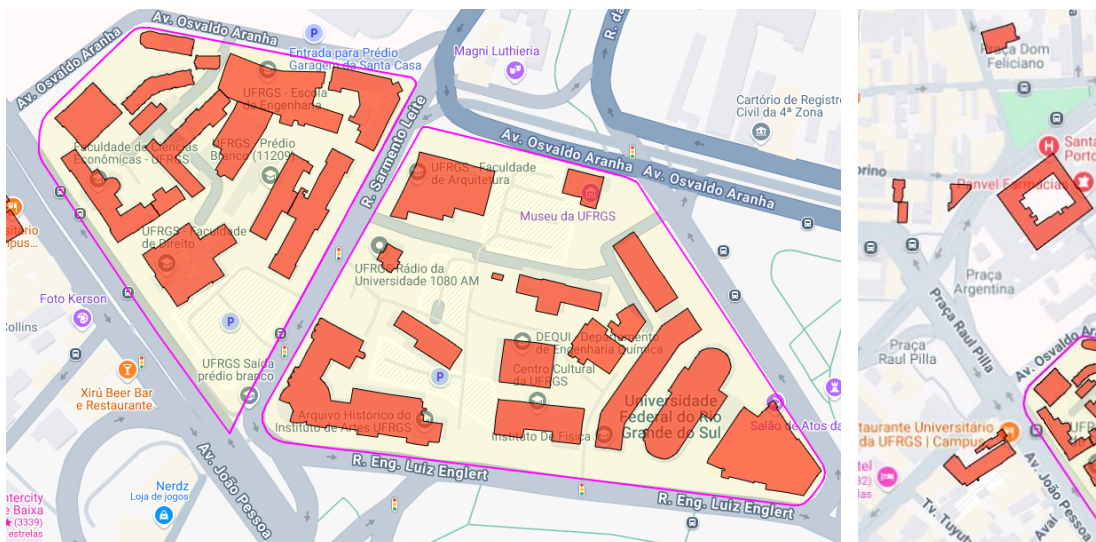
Ao se estudar a história da Arquitetura, é possível identificar que a cobertura das edificações sempre marcou presença desde o princípio das civilizações. Nota-se que é necessário um olhar diferenciado para o tipo de arquitetura buscando representação da memória que está intrínseca nos objetos selecionados.

O Campus Centro da UFRGS está localizado no Centro Histórico de Porto Alegre, distribuído em dois quarteirões que formam um polígono possuindo a Avenida João Pessoa, Osvaldo Aranha, Engenheiro Luiz Englert, Paulo Gama e Sarmiento Leite e no entorno, apresentando dezoito edificações com algum tipo de proteção. Elas foram construídas entre os anos de 1898 e 1960. A figura 1 apresenta os prédios do Campus Centro, do quarteirão 1, 2 e entorno; já a figura 2, apresenta a área de estudo.





Figura 1 – Campus Centro da UFRGS: Quarteirão 1, 2 e Entorno



Fonte: <https://www1.ufrgs.br/infraestrutura/geolocation/>.

Figura 2 – Área de Estudo



Fonte: <https://www.ufrgs.br/patrimoniohistorico/>.





Essas 18 edificações apresentam características arquitetônicas e construtivas vinculadas basicamente a duas épocas diferentes, que foram denominadas de primeira e segunda gerações, contando com doze (12) e seis (6) prédios respectivamente.

Os prédios da primeira geração, do Campus Centro, localizados em Porto Alegre, são doze: Centenário da Escola de Engenharia, Departamento de Artes Dramáticas (DAD), Château, Castelinho, Observatório Astronômico, Faculdade de Direito, Instituto Eletrotécnico, Museu da UFRGS, Antigo Prédio da Faculdade de Medicina, Rádio da Universidade, Instituto de Química, Instituto Parobé.

Os prédios da segunda geração são seis: Reitoria, Salão de Atos, Antigo Instituto de Letras e Filosofia (Anexos I e III), Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Arquitetura, Novo Prédio da Escola de Engenharia.

A fim de contextualizar a pesquisa, a próxima seção apresenta o referencial teórico, alicerçado em autores do campo de estudos da memória social e patrimônio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, inicialmente apresenta-se a relação entre patrimônio e memória para em seguida apresentar o contexto dos prédios foco deste estudo e uma reflexão sobre manutenção predial.

2.1 Patrimônio cultural e a sua relação com a memória

A preservação do patrimônio cultural é importante, pois os edifícios históricos são testemunhos do passado, refletindo sua história, cultura e identidade (Paixão, 2024). Por outro lado, as memórias se constroem em relação ao que foi vivenciado, um lugar de memória é um lugar onde a memória trabalha (Halbwachs, 2006).

Segundo Candau (2012), a memória nos dá a ilusão de que o que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível reviver pela lembrança. Juntando os pedaços do passado poderá ajudar a viver o presente. É a memória que constitui a





nossa vida, sendo que a memória e a identidade se apoiam uma na outra para produzir uma história de vida, uma narrativa.

Identidade, memória e patrimônio são as três palavras chaves da consciência contemporânea; sendo o patrimônio uma dimensão da memória, restituir a memória desaparecida de uma pessoa é devolver a sua identidade (Candau, 2012).

A memória coletiva é uma forma de metamemória, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo, é uma descrição de um compartilhamento hipotético de lembranças (Candau, 2012).

De acordo com Candau (2012), o objeto patrimonial que é preciso conservar, restaurar, valorizar é descrito como um marco da identidade representada de um grupo. A sociedade francesa contemporânea tem um grande desejo de memória, fazendo um gigante esforço para inventário, salvaguarda, conservação e valorização dos indícios do seu próprio passado, a ponto de fazer do país inteiro um grande museu. A busca memorial se manifesta na patrimonialização generalizada da sociedade, a nível individual com a ligação das pessoas a qualquer tipo de objeto que o faça recordar do seu passado.

Cada um pode pegar para si um patrimônio diversificado, é uma maneira dos novos grupos dotarem-se de legitimidade e tornarem-se visíveis. Por isso o patrimônio participa do fenômeno de fragmentação das memórias. Numerosos museus locais tentam criar essa identidade coletiva regional, encenando o passado no presente. Os museus podem ser chamados de instituições organizadas das práticas de memórias e de lugares de objetivação da identidade (Candau, 2012).

2.2 Arquitetura das edificações da UFRGS

A UFRGS, inicialmente criada com a denominação de Universidade de Porto Alegre, ao se constituir como universidade, seguiu a tradição brasileira de reunir escolas existentes, entre as quais, a Escola Livre de Farmácia e Química (1895), a





Escola de Engenharia (1896), a Faculdade Livre de Medicina (1898) e a Faculdade Livre de Direito (1900) (Pinto; Buffa, 2009).

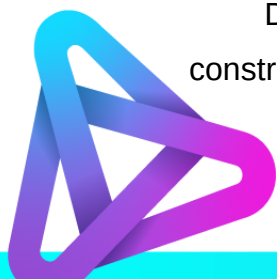
Em 1934 reuniu essas escolas e previu a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, da Escola de Agronomia, Veterinária e do Instituto de Belas Artes. Em 1947 teve seu nome alterado de Universidade de Porto Alegre para Universidade do Rio Grande do Sul (URGS). Já em 1950, passou da esfera estadual para federal, recebendo o nome de UFRGS (Franco; Morosini, 2006).

O Campus Centro, o primeiro deles, foi formado a partir da Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina e Direito. É constituído por edifícios arquitetonicamente significativos, próximos uns dos outros. Nesse campus situam-se os prédios mais exuberantes e significativos em termos arquitetônicos, conjunto raro comparando com outras universidades. Felizmente todo esse patrimônio situado na quadra entre as avenidas Osvaldo Aranha e João Pessoa tem sido preservado e restaurado (Pinto; Buffa, 2009).

Após a constituição do Campus Centro, foi implantado em 1953 e inaugurado em 1958 o Campus Saúde. Ambos Campus se mesclaram organicamente com o desenho da cidade, integrando áreas arborizadas e de circulação agradável. À medida que cresceu, o Campus centro foi subdividido em Quarteirão 1 e 2. Depois do Campus Centro e do Campus Saúde, foram construídos o Campus Olímpico e o Campus do Vale e o Campus Litoral Norte. No Campus Centro localiza-se o conjunto de prédios protegidos pelo patrimônio histórico que forma um todo arquitetônico bastante significativo (Pinto; Buffa, 2009).

O conjunto edificado do Campus Centro, objeto do estudo, reúne exemplares com características da arquitetura predominantemente Eclética e Modernista, reconhecidos como patrimônio cultural institucional, nos âmbitos municipal, estadual e federal, sendo que os prédios da Faculdade de Direito e do Observatório Astronômico foram tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no ano de 1998. (Tonioli, 2014).

De acordo com Tonioli (2014), quando os primeiros edifícios do Campus foram construídos, por volta dos anos de 1900, a região do Campus era um descampado,





fora dos limites da cidade. Com o crescimento e desenvolvimento de Porto Alegre, o núcleo urbano expandiu muito, e a área do Campus em poucas décadas já fazia parte do centro urbano da Capital.

As edificações da primeira geração do Campus Centro, construídas de 1898 a 1928, são de características arquitetônicas do Ecletismo, que se caracteriza por utilizar vários estilos construtivos, inclusive no mesmo edifício e do Art Nouveau, movimento com alto conteúdo romântico, que explora o artesanato, os materiais coloridos e os revestimentos exóticos (Tonioli, 2014).

O período de construções de arquitetura moderna e com características do Art Decó se deu entre 1951 e 1964, durante a República Nova Brasileira, num pós-guerra de intenso crescimento econômico do país. A arquitetura moderna, praticada no contexto do modernismo, usa as formas geométricas puras e o concreto armado; já o estilo Decó se baseia na racionalização, simplificação dos volumes, ornamentação e no rigor geométrico. Nesse período foram construídas as edificações da segunda geração de obras no Campus Centro da UFRGS (Tonioli, 2014).

2.3 Manutenção predial

As edificações devem passar rotineiramente por manutenções para que a durabilidade, prevista inicialmente, seja alcançada. Mas isso muitas vezes é visto como um gasto desnecessário. Em conjuntos de edificações, cria-se a necessidade de um sistema de manutenção, que permita que se reduza e se controle esses gastos, para atender às expectativas dos usuários e o funcionamento do prédio. Com a complexidade das edificações, as dificuldades de administrar esses sistemas aumentaram, tornando obrigatório um controle mais rígido e que essas atividades sejam planejadas (Bersagui, 2016).

Para que as edificações mantenham as condições adequadas para atender as exigências de seus usuários, a manutenção é tão importante e deve ser feita em edificações existentes e novas, assim que são entregues e colocadas em uso. Por





isso, a discussão da manutenção de edificações tem crescido no setor da construção civil, superando, gradualmente, a cultura de que o processo de construção se encerra no momento em que a edificação é entregue e entra em uso (ABNT, 2012).

De acordo com a NBR 15575 (ABNT, 2013), serviço de manutenção é a intervenção propriamente dita feita na edificação ou em suas partes, visando recuperar ou conservar a capacidade funcional da mesma enquanto sistema de manutenção é o conjunto de procedimentos organizados para o gerenciamento dos serviços de manutenção. Já o termo manutenibilidade, aparece na Norma para tentar identificar o grau de facilidade de um sistema, elemento ou componente de ser mantido ou recolocado no estado no qual possa executar suas funções requeridas, sob condições de uso especificadas, quando a manutenção é executada sob condições determinadas, procedimentos e meios prescritos.

A NBR 5674 (ABNT, 2012) estabelece os requisitos para a gestão do sistema de manutenção de edificações, que deve promover a realização coordenada dos diferentes tipos de manutenção. Mesmo as edificações construídas antes da sua vigência, devem procurar se adequar para criar seus programas de manutenção, uma vez que, a gestão do sistema de manutenção inclui meios para preservar as características originais da edificação e prevenir a perda de desempenho decorrente da degradação dos seus sistemas, elementos ou componentes.

Quando a manutenção das edificações é omitida ou não realizada a contento, a edificação pode ter sua vida útil diminuída, o que causaria muitos transtornos aos usuários e um alto custo em intensivos serviços de recuperação das edificações ou até construção de novas edificações (Moraes, 2022).

Segundo Moraes (2022), o grande desafio das universidades federais é gerir satisfatoriamente os recursos, inúmeras vezes escassos, para manter o tripé fundamental para a qualidade de educação superior pública, através do ensino, da pesquisa e da extensão, e para realizar as devidas manutenções e desenvolvimento das atividades das instituições. É cada vez mais necessário o desenvolvimento da cultura de manutenção, cuidando dos prédios públicos.





3 METODOLOGIA

Este estudo está em fase inicial e faz parte de uma pesquisa de mestrado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, inserida na Linha 2, Memória e Linguagens Culturais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, envolvendo estudo documental, bibliográfico e análise de registros fotográficos manuais e por drone das diferentes coberturas dos prédios de patrimônio histórico e cultural do Campus Centro, podendo utilizar técnicas de geoprocessamento na análise.

Conforme Minayo (2007, p. 22):

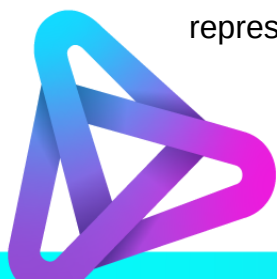
Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados.

Considerando que este estudo investiga os diferentes tipos de cobertura dos prédios históricos de uma universidade específica, tendo a preocupação de avaliar a manutenção das coberturas em prédios históricos, não se tem intenção de generalizar nem de procurar regularidade, por isso a pesquisa qualitativa é mais adequada.

Quanto aos métodos de coleta e análise de dados, ainda não foram definidos, por se tratar de pesquisa em fase inicial, que ainda não passou pela qualificação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme mencionado anteriormente no texto, trata-se de pesquisa em fase inicial, portanto ainda não há resultados. No entanto, como resultados esperados, buscar-se-á entender as diferentes formas arquitetônicas que podem ser encontradas nas coberturas do Campus Centro da UFRGS, através da representação da memória que está intrínseca nos objetos selecionados.





Serão usados como fundamentação, autores do campo da memória, como Halbwachs e Candau. Também se buscará subsídios no campo da arquitetura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os prédios da UFRGS Campus Centro na sua maioria são históricos, alguns inclusive centenários e apresentam semelhanças entre eles, dependendo da época em que foram construídos. Alguns deles possuem dificuldade de manutenção tanto pelo seu acesso, como pela inclinação das telhas e ausência de laje de cobertura, assim como dificuldade de reposição de telhas quebradas, dependendo do tipo de telha utilizada na época.

É muito importante a preservação do patrimônio histórico quando for realizada a manutenção predial, uma vez que pode ser descrito como um marco da identidade representada de um grupo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 5674**: Manutenção de edificações – Requisitos para o sistema de gestão de manutenção. 2.ed. Rio de Janeiro, 2012. 25 p.

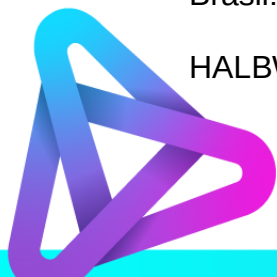
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15.575**: Edificações habitacionais – Desempenho. Parte 1: Requisitos gerais, 2013. 71 p.

BERSAGUI, Silvio Henrique. **Avaliação do sistema de solicitações de serviços de manutenção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Programa de Pesquisa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCO, Maria Estela D. P; MOROSINI, Marília. **UFRGS**: da “Universidade Técnica” à universidade inovadora. In: MOROSINI, M. (Org.). A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p. 103-121.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.





MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Viviane Junqueira de. **Gestão da manutenção em prédios públicos: estudo de caso na Universidade Federal de Ouro Preto**. Trabalho de conclusão do curso de Engenharia Civil – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

PAIXÃO, Luciana. **Desafios e Soluções na Reabilitação de Edifícios Históricos**. INBEC, 2024. Disponível em: <https://inbec.com.br/blog/desafios-solucoes-reabilitacao-edificios-historicos>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PINTO, Gelson de Almeida; BUFFA, Ester. **Arquitetura e Educação: campus universitários brasileiros**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TONIOLI, Renata Manara. **Cidade e Universidade: Arquitetura e configuração urbana do Campus Centro da UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.





DANTE ALIGHIERI NA BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Bruno Silveira Pires¹

Lúcia Regina Lucas da Rosa²

Resumo

Procurando valorizar o patrimônio material e cultural, apresentamos um estudo sobre a presença da obra de Dante Alighieri na decoração da Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul (BPE). A pesquisa observa as imagens da Literatura de Dante Alighieri na BPE, um dos principais prédios no estilo eclético em Porto Alegre no recorte histórico da primeira metade do século XX. Buscamos investigar qual(is) significado(s) o estado republicano imprime na releitura da obra dantesca na constituição do espaço na Biblioteca e qual a interação que a comunidade leitora faz com os elementos do autor dispostos naquele espaço. A investigação pretende confrontar fontes primárias (correspondência oficial da instituição com artistas e o governo), notícias de jornal, pinturas, biografias e textos literários. Com referenciais teóricos solicitados de áreas interdisciplinares nos campos da Literatura, História e Memória Social (utilizando conceitos de Maurice Halbwachs e Jöel Candau, dentre outros) objetivamos pôr em discussão uma busca mais ampla da compreensão de relações simbólicas e históricas disponíveis no espaço estudado.

Palavras-chave: memória social; patrimônio cultural; literatura; Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul; Dante Alighieri; estilo eclético

1 INTRODUÇÃO

No presente texto apresentamos a nossa pesquisa dentro do Mestrado em Memória Social e Bens Culturais que ainda se encontra no início. O tema estudado é Dante Alighieri na Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul (BPE). Nesta pesquisa procuramos compreender as relações de memória social que se utilizaram

1 Mestrando no PPG Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0004-7187-6517>. E-mail: bruno.202421700@unilasalle.edu.br.

2 Professora no PPG Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle e coordenadora do curso de Letras da Unilasalle. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0715-8471>. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.





de referências literárias da obra de Dante Alighieri na constituição do espaço público da biblioteca.

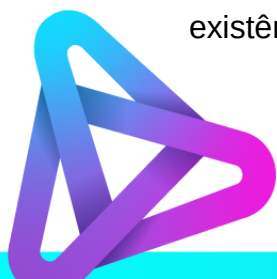
A BPE foi construída no decênio 1912-1922, teve uma primeira inauguração em 1916 e foi entregue completa no dia 07 de setembro de 1922, justamente no centenário da Independência do Brasil. Este prédio foi projetado por Affonso Herbet e Teófilo Borges de Barros, engenheiros do Estado. O diretor/bibliotecário envolvido na construção e seleção dos temas retratados na decoração do prédio foi Victor Silva. Junto a ele trabalhava o poeta Eduardo Guimaraens, que veio a ser o diretor posterior ao falecimento de Victor Silva.

Pensamos que, para compreensão do processo, precisamos explicitar um contexto ideológico-político peculiar no Rio Grande do Sul que era presente no ato da constituição do prédio. Também se faz necessário pensar temas da Literatura Medieval que foram apropriados pelos intelectuais/governantes no Rio Grande do Sul do início do século XX. Assim devemos conhecer o suficiente do Positivismo dos Republicanos no RS e no campo da influência artística escolhemos o Simbolismo de Eduardo Guimaraens (inspirado em clássicos como Dante Alighieri).

Quanto à Literatura:

Conforme a Poética de Aristóteles, ao contrário da tragédia, que trata de personagens e ações nobres ou elevadas, a comédia fala de homens inferiores, pessoas comuns, e pode adotar a forma de sátira política e ideológica. (N. da E.) (Distante, 2019, p. 7)

A Divina Comédia de Dante Alighieri é nomeada como *comédia* não por um sentido humorístico dado pelo senso comum hoje, mas por se tratar de uma história popular, no sentido de que é um texto que, conforme mostra a nota de Carmelo Distante acima, apesar de apresentar celebridades antigas ou então contemporâneas figurando o cenário, trata da história do povo. Uma “encenação” do último ato de cada simples homem e mulher. O fechamento desta cortina que separa a vida da morte e traz esperança e terror a todos: Esperança de continuidade da existência mas terror da punição.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Memória Social

Para dar sequência ao nosso raciocínio devemos antes definir alguns conceitos. Aqui nos utilizamos dos parâmetros dados por Joël Candau do conceito “memória coletiva” e na conceituação de “paisagem cultural” de que trataremos em seguida:

De fato, em sua acepção corrente, a expressão ‘memória coletiva’ é uma *representação*, uma forma de metamemória, quer dizer, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros deste grupo. [...] enquanto [a memória], no que se refere ao coletivo é um enunciado relativo a uma descrição de um compartilhamento hipotético de lembranças. (Candau, 2016, p. 24)

Partimos deste parâmetro no conceito de memória coletiva dado por Candau: Ainda sabemos que a salvação ou a danação são imagens comuns a grande parte dos indivíduos. O *porvir*, ainda que não pertença ao universo das paisagens ou experiências verificáveis, é assunto comum da cultura humana. Ele é um conjunto de conceitos tratados nas esferas as mais diversas.

Diversamente no assunto abordado não podemos afirmar de que se trata do uso de um passado compartilhado. No nosso caso, o tema está em um espaço/tempo insondável inclusive. É o *enunciado evocado* da imagem ou *paisagem culturalmente* construída de algo que os indivíduos do grupo não viram (a não ser figurativamente na perspectiva religiosa ou na criação artística) mas têm uma vívida imagem na *memória social*. Pois esta imagem do além, que de fato é invisível, se torna visível nos produtos culturais amplamente compartilhados, o que retroalimenta a perspectiva dos integrantes do grupo social sobre o além-túmulo.

Sabemos que temos uma *Paisagem* com limites geográficos mensuráveis e *paisagens culturais* onde os bens “intangíveis e imateriais” sociais e da sociedade com a natureza (Costa; Serres, 2016 p. 160) elaboram relações mentais de grupos de indivíduos em um espaço comum. Extrapolamos o raciocínio para um conjunto de





elaborações intelectuais comumente compartilhadas que criam uma “imagem” do que vem depois da morte, uma paisagem imaginada do além, que tem na literatura dantesca um clássico que serve de âncora para toda esta elaboração mental. Assim como textos sagrados têm esse papel (e a Bíblia Sagrada neste quesito por sua vez é aqui a principal inspiração para a ambientação da Divina Comédia) o Inferno, Purgatório e Céu criados na obra de Dante servem como âncora comum da “paisagem do além coletivamente imaginada”. Aqui não se trata apenas da identificação religiosa mas da identificação que muitos indivíduos ocidentais têm com a igualdade do destino humano, no caso o compartilhamento de referências da eternidade na sociedade ocidental judaico-cristã.

Temos também a questão do poder e da liberdade para tratar no nosso objeto. Iniciamos com as escritas de Dante, que em seu tempo conheceu a posição alinhada ao poder e, o contrário, subjugado ao poder do exílio fora da Florença medieval. Seiscentos anos o separam de outro momento: a construção *positiva* de um monumento ao saber, mas o saber sancionado pelo poder em uma Porto Alegre recentemente republicanizada no século XX. Talvez em ambos os casos a liberdade se dá no único campo em que foi possível a resistência ao poder: na criação, na escrita e enfim nos diálogos artísticos com o legado cultural. Acrescentemos neste pensamento a reflexão de Roland Barthes (2013, p. 16): “Se chamamos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem.”

Ainda, Sergio Luiz Pereira da Silva (2018, p. 91), ao analisar as relações identitárias na construção da memória social através da produção e conservação da arte afirma que: “[...] a construção de artefatos culturais e visuais fundados na memória coletiva transcende uma representação estética dos grupos e adquire um caráter político de afirmação e reconhecimento identitário.”

Percebemos e queremos demarcar o uso político/ideológico por parte da classe dominante de então (republicanismo sob ideologia positivista) deste aparelho cultural: a biblioteca. E entendemos que existe uma construção de identidade na preparação de obras de arte para esse espaço público. Por ser um ato do poder





estabelecido podemos questionar o grau de liberdade artística que foi possível alcançar na preparação da decoração e nas relações simbólicas que foram feitas com as artes visuais e literárias e o espaço. Pois, citando Silva (2018, p. 88), acreditamos que a “Liberdade [...] e a estética [...], são dois dos elementos que nos permitiriam aproximar a arte como elemento de memória.”

3 METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada é qualitativa, bibliográfica e de observação. Traçamos uma pesquisa qualitativa com “enfoque subjetivista-compreensivista” pois privilegiamos a busca nos atores envolvidos por “aspectos conscienciais e subjetivos” (Triviños, 2017, p. 117). A investigação pretende confrontar fontes primárias (correspondência oficial da instituição com artistas e o governo), notícias de jornal, pinturas, biografias e textos literários com uso de recursos interdisciplinares nos campos da Literatura, História e Memória Social.

Conceitos como “memória coletiva” de autores como Maurice Halbwachs (2017) e os parâmetros da compreensão desta dados por Joël Candau (2016) estão nos guiando na compreensão do processo de memória social nos temas recorrentes na literatura desde 1300 d.C. até a construção de um prédio em Porto Alegre nos anos 1920’ d.C. Nos é cara a noção de que podemos encarar o prédio como uma “paisagem cultural” que tem todo o potencial de gerar pertencimento, ou “pertença” nas palavras de Costa e Serres (2016), para os habitantes de Porto Alegre.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Encontramos ali, na sala com temática predominantemente egípcia, três trechos do texto da “Divina Comédia” acompanhados de imagens. Dois são pinturas em uma parede e referenciam Dante Alighieri e depois Beatrice Portinari. As passagens são encimadas por pinturas representando os perfis deles. Um terceiro está em um varal esculpido em madeira guardado por figuras demoníacas, também



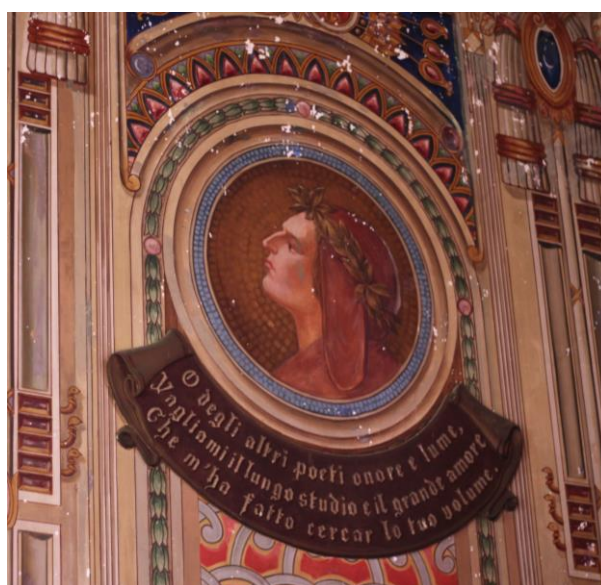


esculpidas, de ambos os lados. A pintura dos elementos decorativos é atribuída a Ferdinand Schlatter, conforme documentação disponível na biblioteca (Setor RS da BPERS, 1915). Estas são objeto de pesquisa “biográfico-histórica” (Messele-Wieser, 2013), de publicação produzida na instituição (Jardim, 2002) e de veiculação jornalística da época. Existe ainda um elevador de madeira no centro do prédio com alto relevos dourados em cada lado. Cada uma das imagens faz referência a cenas da Divina Comédia.

Para respeitarmos o limite de espaço aqui proposto apresentaremos apenas dois motivos já citados, os que mostram Dante e Beatrice dentro da sala egípcia. Seguem abaixo fotografias nossas do local com as transcrições dos textos dispostos nas paredes. O primeiro, é uma passagem do início do poema, no canto I, onde Dante se encontra perdido no caminho e fala ao poeta latino Virgílio, que vem em seu socorro guiando-o no Inferno e no Purgatório:

“O degli altri poeti onore e lume,
Vogliami il lungo studio e il grande amore
Che m’ha fatto cercar lo tuo volume.”[transcrito da parede]

Figura 1 - Dante



Fonte: autoria própria.





Ao lado vem a imagem do rosto atribuído a Beatrice acompanhado de trecho falado por ela mesma no Canto II:

“l’son Beatrice, che vi faccio andare,
Vegno di loco, que tornar disio:
Amor mi mosse, che mi fa parlare.” [transcrito da parede]

Figura 2 – Beatrice



Fonte: autoria própria

Interessante que no livro *A Divina Chimera*, datado de 1916, Eduardo Guimaraens (1978, p. 19), já antes de iniciar os poemas, cita esta passagem: “Amor mi mosse, che mi fa parlare”. Atribuindo assim ao amor a motivação da escrita poética, como também o amor move Beatrice no resgate e na sua fala a Dante. A arte de Dante é uma fonte de inspiração. Tanto nos temas, como nas motivações.

O tema recorre no livro de Guimaraens (1978, p. 31) por exemplo no poema *Quando, longe de ti*:

Ó doloroso Dante,
quero o marfim da tua “Vita Nuova”
ou dos tercetos do teu “Paradiso”
feitos, como os missais da Idade Média,
com pedras raras sobre o pergaminho,
para encerrar a musical magia
das Suas mãos! Como a invejá-la, enquanto





pela severa solidão do claustro
morrem os lírios, sob a etérea calma
do crepúsculo, queda-se amorosa
e pensativa, da sua harpa de ouro
e prata as cordas olvidando, Santa
Cecília!

Neste livro podemos notar que o estilo de Dante que Guimaraens se inspira é o dos textos de sua juventude (Alighieri, 1906), da *Vita Nuova*. Também afirma isto Lígia Morrone Averbuck no prefácio da edição de *Divina Chimera* aqui utilizada (Guimaraens, 1978, p. 17).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho, conforme anunciamos, está em seu início, mas já pudemos traçar algumas percepções sobre a influência dos textos de Dante Alighieri na cultura do corpo de funcionários da instituição. Notadamente, essa influência se dá no funcionário e depois diretor Eduardo Guimaraens que trabalhou diretamente com Vitor Silva, o diretor responsável pela construção da sede da BPE.

Na poesia de Guimaraens pudemos notar a nítida inspiração nas obras dantescas. Faz-se necessário aprofundar os estudos na Memória Social para aparelhar a análise do processo de construção de “memórias e paisagens” de um espaço/tempo imaginado pela sociedade porto-alegrense em um prédio físico (BPE) simultaneamente a outro no âmbito espiritual (no caso do *aldilà*, o porvir, o além).

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

ALIGHIERI, Dante. **La Vita Nuova**. Torino/Roma: Casa Editrice Nazionale Roux e Viarengo, 1903.

AUERBACH, Erich. **Dante como poeta do mundo terreno**. São Paulo: Duas Cidade/ Editora 34, 2022.





BAKOS, Margaret Marchiori; PIRES, Letícia de Andrade (org.). **Os Escritores que dirigiram a Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS/ UFS, 1999.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Luciana de Castro; SERRES, Juliane Conceição Primon. Memória, identidade e paisagem cultural: interfaces na constituição do patrimônio brasileiro. **Patrimônio e Memória**, São Paulo: Unesp, v. 12, n. 1, p. 158-178, janeiro-junho, 2016.

DISTANTE, Carmelo. Prefácio de A Divina Comédia. *In*: ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

GUIMARAENS, Eduardo. **Divina Quimera**. Porto Alegre: EMMA/ DAC, SEC, IEL, 1978.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2024.

JARDIM, Jaci Aquino. **Biblioteca**: onde circula o espírito do mundo. Rio de Janeiro: ELAPE Sistemas Educacionais, 2002.

LE GOFF, Jacques. **O nascimento do purgatório**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MESSELE-WIESER, Sandra. **"Brasilien"**: Ferdinand Schlatter: der Lindauer Maler in Rio Grande do Sul = "Brasil": Ferdinand Schlatter: o pintor de Lindau no Rio Grande do Sul. Baunach: Spurbuchverlag, 2013.

SETOR RS da BPERS. **Ofícios Do Diretor/Bibliotecário no ano de 1915**. Recebidas 1915. Caixa Correspondência 1912-1916.

SILVA, Sergio Luiz Pereira da Silva. O lugar da arte na memória social e na identidade cultural. *In*: BERND, Zilá; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. **Memória social**: revisitando autores e conceitos. Canoas: Ed. Unilasalle, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2017.





A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS LOCAIS DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DO IBIRAPUITÃ COMO FERRAMENTA PARA CONSERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO DO BIOMA PAMPA

Duana Suelem Alves¹

Mauricio Pereira Almerão²

Resumo

Desde 2020, na Área de Proteção Ambiental (APA) do Ibirapuitã, na Campanha Gaúcha, vem sendo desenvolvido o projeto RestaurAPA, com o objetivo de restaurar cerca de 1.930 ha de campo nativo em 20 propriedades de pequenos produtores, invadidas pela *Eragrostis plana* Nees, uma espécie exótica invasora (EEI), conhecida popularmente como capim-annoni. A educação ambiental é uma das principais ferramentas para melhorar a conexão entre as comunidades locais e as temáticas presentes na APA do Ibirapuitã. Sendo assim, utilizou-se o ambiente escolar como meio para trabalhar temas como espécies nativas, EEI e uso de recursos naturais, através de cartilhas dedicadas à ecologia e à cultura do Bioma Pampa. Projetos de restauração ecológica, em sua maioria, ainda carecem de uma abordagem social mais aprofundada. É fundamental incluir uma análise detalhada do contexto social local, considerando as diferentes realidades e potencializando as oportunidades existentes. A partir de reuniões presenciais e online ao longo do projeto, os temas propostos pelas escolas para o prognóstico (etnobotânica, recursos hídricos, cultura e meio ambiente, e danos causados pelo lixo) foram incorporados ao material didático, complementando os tópicos de ecologia e sustentabilidade já definidos. Além do conhecimento técnico, observou-se que uma parte importante da dinâmica estabelecida com os professores das escolas foi a troca de conhecimento que envolve toda a endoculturação característica da campanha gaúcha, entendendo a visão desses profissionais acerca da importância do patrimônio ambiental em que se inserem.

Palavras-chave: restauração ecológica; comunidades; unidades de conservação; áreas protegidas.

¹ Mestranda em Memória social e Bens Culturais - Universidade Lasalle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9040-8282>. E-mail: duana.eli@gmail.com.

² Universidade Lasalle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8851-8343>. E-mail: mauricio.almerao@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

As Unidades de Conservação (UC) são áreas com características naturais relevantes, destinadas à conservação e uso sustentável dos recursos naturais, e no Brasil são divididas em dois tipos: Unidades de Proteção Integral, que permitem o uso indireto dos seus recursos naturais, exceto em alguns casos, e as Unidades de Uso Sustentável, que permitem uso de uma parte dos recursos naturais levando em conta o aspecto da conservação. A criação de Unidades de Conservação (UC) representou um passo fundamental para a possibilidade de conservação e manutenção de alguns ecossistemas, conseguindo manter estoques básicos de recursos naturais que provavelmente já teriam sido explorados, e conseguindo garantir que os processos ecológicos se mantenham ao longo prazo, o que é essencial para a restauração de áreas degradadas dentro dessas UCs.

Embora a criação de unidades de conservação seja fundamental, diversos outros fatores influenciam diretamente o sucesso desses projetos. A efetividade depende de uma abordagem multidisciplinar que englobe a legislação ambiental, a análise de contextos econômicos e políticos, o fortalecimento das instituições envolvidas e a consideração de aspectos técnicos e sociais como o planejamento territorial, a localização estratégica, a conectividade com outras áreas naturais e a participação das comunidades locais.

A Educação Ambiental para as comunidades que residem em áreas de proteção é uma das principais ferramentas para a disseminação de informação e na resolução de conflitos, sendo uma importante aliada das Unidades de Conservação, ajudando assim, que consigam cumprir com os objetivos de sua criação. As atividades de E.A. podem trazer mudanças significativas no comportamento das pessoas em relação ao meio ambiente, e o contato com as comunidades proporciona também uma troca de conhecimentos que é fundamental para a conservação e o desenvolvimento socioambiental. Compreender a realidade das áreas protegidas, incluindo vizinhos, residentes, usuários ou beneficiários desses





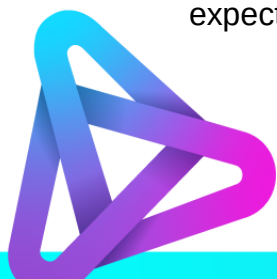
locais, é uma tática crucial para envolver a sociedade no complexo desafio de preservar a diversidade natural, cultural e histórica desses locais.

Quando Valenti avaliou quais seriam os principais objetivos para as ações educativas adotadas, entre os mais citados pelas UCs estavam: "valorizar a cultura e saberes tradicionais", "contribuir para a construção de sociedades sustentáveis", "promover a participação social" e a "organização de grupos". Destacando o potencial desses espaços para o desenvolvimento de uma educação ambiental capaz de articular as metas da conservação ambiental com o resgate da memória social.

O projeto RestaurAPA, iniciou no final do ano de 2020, implementado pela Universidade LaSalle em conjunto com a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e a Emater-RS, sendo financiado pelo GEF Terrestre, o projeto de estratégias de conservação, restauração e manejo para a biodiversidade da Caatinga, Pampa e Pantanal do Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF). Com o objetivo de restaurar cerca de 1.930 ha de campo nativo, e em específico, impedir a expansão do Capimannoni (*Eragrostis plana*), uma gramínea exótica invasora de origem africana que foi introduzida no estado na década de 50. (RestaurAPA, 2021).

A parte final do projeto se refere ao engajamento popular em relação à valorização e conservação da APA e do bioma Pampa como um todo, em especial da população que mora dentro da área e em seus arredores. Como modo de oferecer algo para a comunidade que não participou diretamente do projeto. Assim, a proposta foi a da criação de um material que poderia não só ser instruído para os alunos pelos próprios professores, mas que se pudesse reutilizar em outras escolas, mesmo sem o acompanhamento do projeto.

Portanto, o trabalho de educação ambiental será realizado por meio da elaboração de cartilhas direcionadas para os professores das escolas da região, a partir de uma pesquisa de interesse realizada diretamente com o corpo docente de 3 escolas da região da APA, de modo a entender quais as necessidades e expectativas gerais da comunidade escolar quanto às temáticas ambientais.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Unidades de Conservação

As UCs Federais, Estaduais, Municipais ou privadas no território do RS somam cerca de 2,6% das áreas do estado, mas somente 0,8% são de proteção integral (ICMBio, 2012). No Estado do Rio Grande do Sul, existem atualmente 74 Unidades de Conservação, sendo 10 na esfera federal, 24 estaduais e 40 municipais (SEMA 2023, ICMBio). Dessas, 13 das federais e estaduais têm alguma porcentagem do bioma Pampa, sendo 3 Áreas de Proteção Ambiental, a APA do Banhado Grande, a APA Estadual Delta do Jacuí e a APA do Ibirapuitã.

As Áreas de Proteção Ambiental (APA) são uma categoria de UC de uso sustentável, podendo ser pública ou privada, normalmente com um extenso território e com proprietários e comunidades tradicionais residindo dentro da área (WWF-Brasil). A Área de Proteção do Ibirapuitã foi criada oficialmente em 20 de maio de 1992, pelo decreto nº529, sendo a maior UC de esfera federal do Bioma Pampa, com uma área de 316.788 ha, que está distribuída pelos municípios de Alegrete (15%), Quaraí (12%), Rosário do Sul (16%) e Santana do Livramento (57%) (ICMBio, 2019). Segundo o SANGe (Sistema de análise e monitoramento de gestão), o índice médio de efetividade das UCs no RS é de apenas 51,46%, sendo a APA do Ibirapuitã um dos percentuais mais baixos, com 41.45% (24º lugar). (SANGe 2023).

2.2 Educação Ambiental

O histórico da inserção da educação ambiental no Brasil data da década de 60, com os primeiros movimentos ambientalistas, e em 1973 acontece o primeiro processo de institucionalização do governo, com a criação da SEMA (Secretaria Especial do Meio Ambiente), na época vinculada ao Ministério do Interior, iniciando a capacitação de recursos humanos e o contato com a sociedade para as questões ambientais. Em 1989, foi criado o IBAMA (Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e





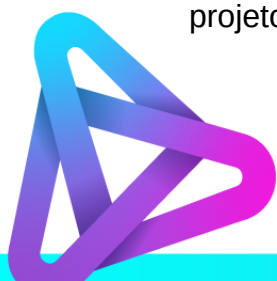
dos Recursos Naturais Renováveis), e em 1991 foi fundada sua divisão de educação ambiental, sendo no ano seguinte, 1992, criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA), atualmente o órgão mais considerado nas temáticas ambientais.

O diferencial da educação ambiental para as outras áreas está no enfoque humanista e participativo, visando a integração do indivíduo com as causas ambientais e sua permanência e a disseminação através dos mesmos para o resto da comunidade, alterando a visão e relação das pessoas com o meio ambiente. Em um diagnóstico sobre as iniciativas de Educação Ambiental em Unidades de Conservação, Barbieri (2018) constatou que o principal problema para a não realização das atividades seria a falta de incentivo financeiro e a falta de pessoal, e que no geral não seriam efetivas, devido à falta de recursos humanos, capacitação de pessoal, recursos financeiros e fiscalização.

Por ser visto como algo complementar e muitas vezes até opcional na matriz educacional, os projetos de E.A. nas escolas normalmente acontecem esporadicamente e em períodos muito curtos, isso se deve em grande parte por ser aplicado por profissionais de fora das instituições. A formação de professores para atuarem como educadores ambientais é um fator determinante para o sucesso da educação ambiental nas escolas. Segundo o Artigo 11 da PNEA, a educação ambiental deveria constar dos currículos de formação de professores, devendo receber formação complementar nas suas respectivas áreas de atuação.

3 METODOLOGIA

A seleção das escolas participantes da pesquisa foi realizada a partir de um levantamento online das escolas públicas de ensino fundamental localizadas em zona rural nos quatro municípios da APA do Ibirapuitã. A segunda parte da seleção foi relacionada à distância de cada uma com a Área de Proteção, visando a maior proximidade com o local e a melhor logística para as visitas dentro do período do projeto. Ao final da pesquisa, foram selecionadas três escolas públicas, sendo duas





delas localizadas dentro da APA e uma que se encontra próxima à área. Sendo elas respectivamente:

- E.M.E.B. Silvestre Gonçalves, localizada no Rincão do 28, em Alegrete (dentro da APA);
- E.M.E.F. Alcebíades Gomes do Amaral, localizada em Passo do Ibirapuitã, em Santana do Livramento (dentro da APA);
- Escola Aracy Vieira do Amaral, localizada no 6º Distrito - Touro Passo, em Rosário do Sul (fora da APA).

3.1 Cartilhas de Educação Ambiental

As cartilhas didáticas elaboradas para este projeto seguirão um padrão visual uniforme, com cerca de oito páginas cada. Produzidas na plataforma Canva, essas cartilhas serão impressas e distribuídas às escolas inicialmente selecionadas, além de serem disponibilizadas em formato digital para futuras utilizações.

Serão três livretos com temáticas distintas: O Bioma Pampa, A Flora e Fauna do Pampa, e Recursos Naturais e Reciclagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Contato com os professores

A primeira reunião do projeto foi realizada com a Escola Aracy Vieira do Amaral, onde foram levantados alguns pontos importantes sobre o histórico de ações de educação ambiental na região. Segundo os relatos, já foram feitas algumas tentativas em relação a projetos e atividades sobre reciclagem e sustentabilidade anteriormente, que não obtiveram bons resultados.

Um aspecto que não tinha sido considerado no projeto inicial, mas foi muito citado durante a conversa, foi os problemas com o gerenciamento dos resíduos e o engajamento na reciclagem pelos moradores da APA e entorno, o que realmente é evidente ao visitar a área de proteção. Segundo dados do ICMBio, ainda não





existem programas municipais de coleta de resíduos na zona rural dos municípios que integram a APA. As atividades relacionadas ao uso sustentável dos recursos naturais foram muito bem aceitas por todos, e em principal, foi lembrada a temática de vertentes, rios, cacimbas e economia de água, assunto muito relevante em uma região com fortes e regulares períodos de seca.

A segunda reunião do projeto foi com a Escola Silvestre Gonçalves, localizada no Rincão do 28, em Alegrete, onde foram apresentados os possíveis temas e discutidas as necessidades da instituição. Assim, foi lembrada mais uma temática importante da região, a da etnobotânica, que será incluída na cartilha de Fauna e Flora, abordando as plantas medicinais e de importância cultural do Pampa.

A última reunião foi com a Escola Alcebíades Gomes do Amaral, localizada em Passo do Ibirapuitã, em Santana do Livramento. A visita foi realizada em conjunto com os profissionais do ICMBio do município, que também começariam um trabalho de educação ambiental na escola na mesma época. Dentre as demandas citadas, uma se encaixou perfeitamente com a temática da primeira cartilha, a da importância de cativar os alunos sobre as características do bioma e da cultura da região da campanha, pois, segundo os professores, os alunos não eram ligados às atividades escolares, por conta da distância das residências e do modo de trabalho itinerante dos pais.

Desse modo, os roteiros das cartilhas foram decididos na seguinte ordem:

Cartilha 1: Bioma Pampa

- Características gerais do Bioma;
- Ameaças ao Pampa;
- Unidades de Conservação;
- Serviços Ecossistêmicos;
- Atividades: Música e o Pampa; Oficina de observação da paisagem.

Cartilha 2: Fauna e Flora.

- Espécies nativas mais frequentes na APA;
- Plantas medicinais;
- Espécies Exóticas Invasoras;





- Atividades: Artesanato com exsiccatas; Molde de pegadas.

Cartilha 3: Uso Sustentável de Recursos Naturais e Reciclagem.

- Recursos naturais do Bioma;
- Recursos Hídricos da região;
- Danos causados pelo lixo no meio ambiente;
- Atividades: Produção de tintas naturais; Arte com reciclagem.

Figura 1,2 e 3: Capa das cartilhas de Educação Ambiental.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas dos profissionais que já trabalharam com projetos de educação ambiental foram cruciais para reconstruir nossa própria visão sobre essa área. Ao dialogar com a comunidade escolar da Área de Proteção, compreendemos melhor as necessidades e interesses locais, o que nos permitiu desenvolver um material mais relevante e eficaz. Além de abordarmos temas inéditos, pudemos aprimorar nossas estratégias de ensino para assuntos que já havíamos explorado, mas sem os resultados esperados.





O objetivo da criação das cartilhas é proporcionar aos professores uma forma simplificada e fácil de trabalhar os conceitos da área ambiental, assim como diversificar e variar um pouco a forma de ensino tradicional, com propostas de atividades práticas e artísticas ao final de cada temática. Trazendo para as crianças, de modo interessante, a importância da preservação do ambiente em que se inserem e os vários usos dos recursos naturais de forma sustentável.

Com uma linguagem compreensível e adaptada às necessidades locais, os docentes podem ajustar os temas para a série que estão a lecionar, permitindo assim a reutilização do material nos anos subsequentes. Os trabalhos produzidos podem ser exibidos em apresentações ou eventos escolares, com o objetivo de envolver também pais e familiares no tema.

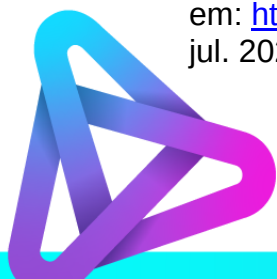
REFERÊNCIAS

BARBIERI, Fabrícia et al. Diagnóstico das atividades de educação ambiental em unidades de conservação: propondo ações no contexto atual. REMOA/UFSM- **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, ed. 9, ano 2018, n. 17, p. 1-12. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/32853>. Acesso em 7. jun. 2023.

D'OLIVEIRA, Rosângela Gondim et al. **Diagnóstico rápido participativo - uma ferramenta de educação ambiental**. 62ª Reunião Anual da SBPC, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/4559.htm>. Acesso em 1. jun. 2023.

FUNBIO. Gef terrestre - **Restaurapa – Restauração ecológica na ApA do Ibirapuitã**: integração social e científica para a conservação e sustentabilidade do bioma Pampa. Disponível em: https://www.funbio.org.br/programas_e_projetos/gef-terrestre/restaurapa- restauracao-ecologica-na-apa-do-ibirapuita-integracao-social-e-cientifica-para-a-conservacao-e-sustentabilidade-do-bioma-pampa/. Acesso em 14 abr. 2023.

HASSLER, M. L. A importância das unidades de conservação no Brasil. **Sociedade & Natureza**, [S. l.], v. 17, n. 33, 2006. DOI: 10.14393/SN-v17-2005-9204. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9204>. Acesso em: 2. jul. 2023.





IBF. Instituto Brasileiro de Florestas - IBF. **Bioma Pampa**. [S.l.]. IBF, 2020. Disponível em: https://www.ibflorestas.org.br/bioma-pampa?utm_source=google-ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=biomas&keyword=bioma%20pampa&creative=320586884144&qad=1&qclid=Cj0KCQjwnrmlBhDHARIsADJ5b_kVtI9jwq3oW7iIKFNjHcQv0fIdU_KU8R5jF56z9BMbSbcquB3XqCsaAreXEALw_wcB. Acesso em 1. maio. 2023.

ICMBIO. **Área de Proteção Ambiental do Ibirapuitã**. [S.l.]. ICMBio, 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/site/apadoibirapuita/apa-do-ibirapuita>. Acesso em 30. abr. 2023.

ICMBIO. ICMBio - **Educação Ambiental**. [S.l.]. Gov.br, 2023. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/>. Acesso em 7. jun. 2023.

MMA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProNEA - Programa nacional de educação ambiental**. 3. ed. Brasília: MMA, 2005.

PILLAR, V. D. P (ed.). **Campos Sulinos: conservação e uso sustentável da biodiversidade**. 1 ed. Brasília/DF: Ministério do Meio Ambiente – MMA, 2009. 403 p.

RestaurAPA. 2021. Disponível em: <https://www.restaurapa.org/>. Acesso em 10. abr. 2023.

SAMGe - SISTEMA DE ANÁLISE E MONITORAMENTO DE GESTÃO. Disponível em: <http://samge.icmbio.gov.br/>. Acesso em 10. abr. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>. Acesso em 28. abr. 2023.

Unidades de Conservação no Brasil. **Área de Proteção Ambiental do Ibirapuitã (APA)**. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/arp/940>. Acesso em 28. abr. 2023.

VALENTI, Mayla Willik et al. Educação ambiental em unidades de conservação: políticas públicas e a prática educativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ed. 28, ano 2012, n. 1, p. 267-288. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BfGj8cZFwqNf7jW3J9SHTSd/>. Acesso em 7. jun. 2023.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



O IMPACTO DOS EVENTOS CLIMÁTICOS NA PRESERVAÇÃO E PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: O EXEMPLO DE GALÓPOLIS APÓS AS ENCHENTES DE 2024 NO RS

Moisés Waismann¹

Geovana Erlo²

Jorge Marcelo Wohlgemuth³

Rosana Sampaio Pinheiro⁴

Resumo

Os desastres naturais, como as enchentes, representam uma ameaça significativa ao patrimônio cultural; impactando de maneira devastadora tanto bens materiais quanto imateriais. A preservação do patrimônio cultural é uma tarefa vital para a manutenção da identidade e da memória de uma comunidade. No entanto, esse esforço enfrenta desafios crescentes devido às mudanças climáticas, que estão alterando significativamente o ambiente físico e cultural. O presente estudo procura respostas para a seguinte questão de pesquisa: como as mudanças climáticas impactam a preservação do patrimônio cultural da comunidade de Galópolis, no Rio Grande do Sul? Para a produção do estudo serão utilizados os recursos metodológicos de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas. A etapa das entrevistas prevê a elaboração de roteiro de questões, mas com possibilidade de formulação de novos questionamentos ao longo das conversas de acordo com as necessidades. As entrevistas serão aplicadas em moradores de Galópolis indetificados com bens considerados patrimônios culturais.

Palavras-chave: patrimônio histórico; patrimônio cultural; eventos climáticos; preservação.

1 INTRODUÇÃO

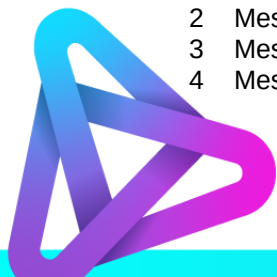
Existe uma interseção entre patrimônio cultural, memória e identidade e esses elementos, além de fundamentarem a ação coletiva nos movimentos sociais, são fundamentais para a mobilização da sociedade em ações de preservação e

1 Doutor. Unilasalle. E-mail: moises.waismann@unilasalle.edu.br.

2 Mestre. SEDUCRS. E-mail: geovanaerlo@gmail.com.

3 Mestre. Unilasalle. E-mail: jorge.202222692@unilasalle.edu.br.

4 Mestre. USP. E-mail: rosana.pinheiro@usp.br.



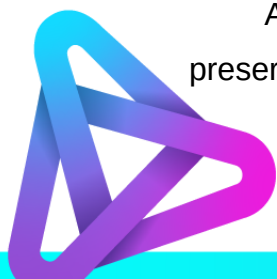


restauração. O patrimônio não é estático, mas dinâmico e constantemente reconfigurado pelas práticas sociais. A memória coletiva, muitas vezes alimentada por narrativas históricas, serve como um elo que une as comunidades em torno de uma identidade compartilhada, que por sua vez, motiva a mobilização e a defesa de interesses comuns (Rocha, 2020).

A memória das tragédias e a lembrança das vítimas de acontecimentos fundadores negativos representam memórias fortes que moldam identidades coletivas. Esses eventos traumáticos, como os desastres naturais, são recordados não apenas como marcos históricos dolorosos, mas como pontos de referência cruciais na construção da consciência social e moral de uma comunidade. A memória das vítimas não se limita ao registro histórico, mas incorpora-se profundamente no tecido social, gerando narrativas de resistência, luto e justiça que perpetuam o impacto dessas tragédias ao longo das gerações. Essas memórias coletivas não apenas preservam a história das perdas sofridas, mas também inspiram movimentos sociais e políticos em busca de reconciliação e prevenção de futuras catástrofes (Candau, 2012).

Os desastres naturais, como as enchentes, representam uma ameaça significativa ao patrimônio cultural; impactando de maneira devastadora tanto bens materiais quanto imateriais. Esses eventos catastróficos têm a capacidade de destruir estruturas físicas, como edifícios históricos, monumentos e sítios arqueológicos, que são testemunhos tangíveis da herança cultural de uma comunidade. Além das perdas imediatas, a destruição física muitas vezes resulta em danos irreparáveis, apagando evidências históricas e arquitetônicas que não podem ser substituídas. Tanto quanto as perdas tangíveis, os desastres naturais também afetam o patrimônio imaterial, que inclui tradições, práticas, línguas e conhecimentos que são transmitidos de geração em geração. Quando comunidades são deslocadas ou dizimadas por desastres, as práticas culturais, festivais e tradições correm o risco de se perder.

A resposta a esses desastres requer uma abordagem múltipla para a preservação do patrimônio cultural. Isso inclui a implementação de políticas de





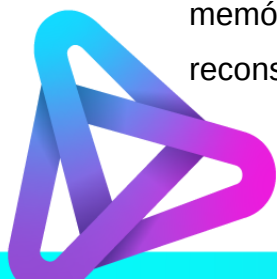
prevenção e mitigação de riscos, a restauração e reconstrução de bens danificados e a documentação e salvaguarda de práticas culturais imateriais. A resiliência cultural de uma comunidade depende de sua capacidade de proteger e preservar sua herança em face de desastres naturais.

A preservação do patrimônio cultural é uma tarefa vital para a manutenção da identidade e da memória de uma comunidade. No entanto, esse esforço enfrenta desafios crescentes devido às mudanças climáticas, que estão alterando significativamente o ambiente físico e cultural. O presente estudo procura respostas para a seguinte questão de pesquisa: como as mudanças climáticas impactam a preservação do patrimônio cultural da comunidade de Galópolis, no Rio Grande do Sul? A busca por respostas a essa questão será norteadada pelo objetivo central de identificar e analisar os impactos das mudanças climáticas no patrimônio cultural de Galópolis e seu reflexo na identidade da comunidade local. Como objetivos específicos, o presente estudo propõe a) avaliar as estratégias de mitigação e adaptação que estão sendo adotadas para proteger esse patrimônio; b) contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas voltadas à preservação do patrimônio cultural em face das mudanças climáticas; e c) discutir sobre a questão da responsabilidade civil referente à matéria.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção apresenta conceitos, que buscam embasar teoricamente o presente estudo sobre memória social, identidade e patrimônio cultural, incluindo também no que concerne ao direito do patrimônio cultural.

A memória é um fenômeno essencialmente humano, fundamental para a construção da identidade individual e coletiva, não sendo apenas uma capacidade cognitiva, mas um processo culturalmente mediado que influencia e é influenciado pelas práticas sociais e culturais (Candau, 2005). O entendimento atual sobre memória é o de que ela é uma construção. A memória não limita o indivíduo a reconstituir o passado, mas sim a reconstruí-lo a partir de uma perspectiva presente.





Pensar a memória como um processo permite com que sejam nele inseridos, além das representações coletivas, a inovação e a produção do novo (Gondar; Dodebei, 2005). O passado não é simplesmente lembrado de forma estática, mas é reinterpretado continuamente à luz das circunstâncias presentes. Essa reinterpretação serve para manter a relevância do passado para o grupo social e para reforçar a coesão e a identidade grupal (Halbwachs, 1990).

As memórias são formadas, armazenadas e reconstruídas no cérebro humano e, através do conceito de plasticidade tem a capacidade de serem modificadas ao longo do tempo. A memória individual é seletiva e muitas vezes a reconstrução é influenciada por emoções, traumas e interações sociais (Candau, 2005).

A memória individual é entendida como as lembranças pessoais de um indivíduo, enquanto a memória coletiva refere-se às lembranças compartilhadas por um grupo, que são transmitidas e sustentadas por este. Embora o senso comum pense sempre as memórias como pessoais, elas são, na verdade, formadas em grande parte pelas interações sociais e pelo ambiente cultural, visto que a memória individual não pode ser separada do contexto social em que foi formada. Mesmo as lembranças mais pessoais são moldadas pelas narrativas e estruturas fornecidas pelos grupos sociais. A memória individual, portanto, é uma parte inseparável do tecido social, e é através da interação com os outros que as memórias individuais ganham forma e significado. Dessa maneira, a ideia de memória coletiva emerge como uma resposta às questões de identidade e coesão social em tempos de mudança e trauma (Halbwachs, 1990).

A memória atua como um elo entre o passado e o presente, permitindo que indivíduos e grupos façam sentido de suas experiências e mantenham uma identidade coesa ao longo do tempo. A memória, portanto, é vista como um fenômeno dinâmico e socialmente construído (Candau, 2005). Instituições como a família, a religião, a educação e a mídia atuam como guardiões da memória, selecionando e perpetuando eventos e narrativas que são cruciais para a identidade dos grupos. Essas instituições desempenham um papel vital na formação da memória coletiva ao fornecer contextos e marcos que ajudam os indivíduos a





lembrar o passado. A memória coletiva desempenha uma função social fundamental ao manter a coesão e a continuidade do grupo, fornecendo um senso de identidade compartilhada, unificando os membros do grupo através de lembranças comuns. As lembranças são moldadas e sustentadas por esses grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem, que fornecem os "quadros" ou "molduras" que estruturam e orientam as memórias individuais, ajudando a recordar eventos e a conferir-lhes significados compartilhados. Os quadros de referência situam as lembranças no tempo e no espaço, ajudando a dar-lhes significado. Portanto, a memória coletiva é essencialmente um produto da interação social, onde o grupo estabelece normas e contextos para lembrar e esquecer (Halbwachs, 1990).

Através dos quadros sociais se percebe a importância do espaço e do tempo na memória coletiva. A memória tem a característica de ser seletiva pois as lembranças são frequentemente reorganizadas para servir aos interesses do presente. Grupos sociais reconstroem o passado de maneira a reforçar sua identidade e coesão. Eventos históricos podem ser reinterpretados ou enfatizados de maneiras diferentes ao longo do tempo, dependendo das necessidades e objetivos do grupo. Da mesma forma, o espaço físico desempenha um papel crucial na organização da memória. Lugares específicos, como casas, ruas e cidades, servem como marcos que ajudam a estruturar e evocar lembranças. A destruição ou transformação desses espaços pode levar a uma perda de memória, pois as referências físicas que sustentam as lembranças desaparecem.

As práticas e rituais culturais desempenham um papel crucial na preservação da memória coletiva. Os rituais e comemorações têm importância na manutenção da memória coletiva, pois esses eventos servem para reforçar as narrativas coletivas e transmitir as tradições de uma geração para a outra. Além dos rituais, os objetos e lugares de memória, como monumentos, museus e artefatos culturais, exercem papel importante na formação da memória coletiva. Esses elementos físicos servem como âncoras para a memória, proporcionando um meio tangível de lembrar e homenagear o passado. Esses lugares e objetos são frequentemente carregados de significados simbólicos, e sua preservação é vista como uma forma de manter a





continuidade cultural. a memória contribui para a construção da identidade, tanto individual quanto coletiva. As memórias são seletivamente lembradas e esquecidas para servir aos interesses da identidade presente. A memória, portanto, é um processo ativo e dinâmico, onde o passado é constantemente reinterpretado à luz das necessidades e preocupações do presente. (Candau, 2005).

O esquecimento é um componente essencial da memória e desempenha um papel importante na formação da identidade e na coesão social. Existem diferentes formas de esquecimento social, destacando-se o esquecimento intencional e o esquecimento involuntário. O esquecimento intencional pode ser uma estratégia para superar traumas coletivos e promover a reconciliação. Por outro lado, o esquecimento involuntário pode resultar da marginalização de certos grupos ou narrativas dentro da memória coletiva (Candau, 2005). O esquecimento é um processo socialmente construído e muitas vezes intencional. Existem eventos, experiências ou grupos que são deliberadamente omitidos das narrativas oficiais, resultando em lacunas na memória coletiva. Esses silêncios podem ser resultado de tabus, interesses políticos, traumas não resolvidos ou formas de opressão e marginalização (Pollak, 1989).

Existe uma complexa relação entre memória e identidade; sendo que a identidade não é algo estático, mas um processo dinâmico que se desenrola ao longo do tempo. Esse processo é melhor compreendido através do conceito de narratividade. Os indivíduos constroem sua identidade ao narrar suas vidas, tecendo experiências passadas, presentes e futuras em uma história coerente e significativa. A narrativa desempenha um papel crucial na formação da identidade. Através da narrativa, indivíduos e comunidades organizam suas experiências de uma forma que confere sentido e coerência. Este processo envolve a interpretação e reinterpretação constantes de eventos passados à luz de novas experiências e expectativas futuras. É necessário que se destaque a relação intrínseca entre tempo e narrativa. O tempo vivido é estruturado através da narrativa, permitindo que os indivíduos compreendam sua própria temporalidade e a continuidade de suas identidades ao longo do tempo. Este processo é entendido como o "tempo narrado", onde a





narrativa não só reflete, mas também configura e dá forma ao tempo vivido (Fernandes, 2008).

A identidade opera tanto em níveis pessoais quanto coletivos. A identidade pessoal é construída através das narrativas individuais, enquanto a identidade coletiva emerge das narrativas compartilhadas por um grupo ou comunidade. Essas narrativas coletivas são fundamentais para a coesão social e a construção de um senso de pertencimento. A memória desempenha um papel central na construção da identidade. Através da memória, os indivíduos e as comunidades mantêm uma continuidade com seu passado, permitindo que a identidade seja mantida ao longo do tempo. A identidade, assim entendida, é um processo dinâmico e dialético que envolve tanto a auto-narrativa quanto a relação com o outro. As implicações éticas, políticas e terapêuticas dessa abordagem são vastas, destacando a importância da narrativa na formação e manutenção da identidade ao longo do tempo (Fernandes, 2008).

A identidade cultural de uma comunidade é frequentemente expressa e preservada através de seu patrimônio cultural. Este patrimônio proporciona um senso de continuidade, conectando o presente ao passado e reforçando os laços entre as gerações. Monumentos históricos, por exemplo, não são apenas construções antigas, mas símbolos carregados de significados históricos e culturais que contribuem para a coesão social e o senso de pertencimento. A identidade e o patrimônio cultural estão entrelaçados de maneira indissociável. O patrimônio cultural não apenas reflete a identidade de uma comunidade, mas também a constrói, sustenta e transforma ao longo do tempo. Ele é essencial para a manutenção da diversidade cultural e para a construção de sociedades mais inclusivas e conscientes de suas memórias e identidades (IPHAN, 2013).

O conceito de patrimônio cultural evoluiu significativamente ao longo do tempo, refletindo mudanças nas perspectivas sociais, políticas e acadêmicas. A compreensão contemporânea do patrimônio cultural está intrinsecamente ligada ao fenômeno da formação da identidade, tanto individual quanto social. Esse vínculo é um consenso entre os pesquisadores, que reconhecem o patrimônio cultural como





um componente essencial para a construção e manutenção das identidades. Este texto explora a evolução do conceito de patrimônio cultural, destacando como ele se transformou de uma visão limitada a objetos tangíveis para uma abordagem mais ampla que inclui aspectos imateriais e sua conexão profunda com a identidade (IPHAN, 2016).

A ligação entre patrimônio cultural e identidade individual também se tornou um tema importante na pesquisa contemporânea. A identidade individual é influenciada pelas experiências e pelo ambiente cultural em que uma pessoa está inserida. O patrimônio cultural oferece um ponto de referência que ajuda os indivíduos a compreenderem sua própria história e a se situar no mundo. A memória coletiva, formada por narrativas compartilhadas e símbolos culturais, desempenha um papel crucial na construção da identidade individual. O patrimônio cultural, como um repositório dessas memórias coletivas, fornece aos indivíduos um senso de continuidade e conexão com suas raízes. Esse processo é particularmente visível em comunidades que enfrentam diásporas e deslocamentos forçados, onde a preservação do patrimônio cultural se torna um meio de manter a identidade e a coesão social em meio à dispersão.

A urbanização acelerada e as mudanças climáticas representam desafios significativos para a preservação do patrimônio cultural. A pressão para o desenvolvimento econômico muitas vezes leva à destruição ou à descaracterização de sítios históricos e paisagens culturais. Além disso, a homogeneização cultural promovida pela globalização ameaça a diversidade cultural, colocando em risco práticas culturais únicas e conhecimentos tradicionais. Nesse contexto, a preservação do patrimônio cultural requer abordagens inovadoras e colaborativas. A participação das comunidades locais na identificação e proteção de seu patrimônio é crucial para garantir que as iniciativas de preservação sejam sensíveis às necessidades e aos valores das pessoas que vivem nessas áreas. Além disso, a utilização de novas tecnologias pode ajudar a documentar e preservar elementos do patrimônio cultural que estão sob ameaça. A preservação do patrimônio cultural enfrenta desafios significativos no mundo contemporâneo, mas também oferece





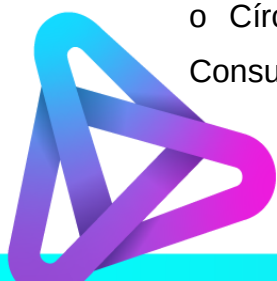
oportunidades para promover a diversidade cultural, fortalecer a coesão social e proteger os direitos humanos. Ao reconhecer e valorizar a complexidade e a riqueza do patrimônio cultural, a sociedade pode garantir que essas preciosas heranças sejam transmitidas às futuras gerações, preservando a identidade e a memória coletiva (IPHAN, 2013).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza aplicada, pois visa gerar conhecimentos para aplicação prática direcionada à resolução de problemas específicos no contexto estudado. A pesquisa aplicada busca gerar conhecimentos para a prática cotidiana e objetiva, além de resolver problemas concretos (Minayo, 2012).

Em relação aos objetivos, esta investigação é de natureza exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória é utilizada para proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Esse tipo de pesquisa é essencial quando o tema é pouco conhecido e necessita de um levantamento inicial de informações. Já a pesquisa descritiva tem como principal finalidade descrever características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é documental pois envolve a análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico aprofundado ou que podem ser reexaminados conforme novos propósitos ou enfoques teóricos (Minayo, 2012).

Para a produção estudo serão utilizados os recursos metodológicos de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas. A etapa das entrevistas prevê a elaboração de roteiro de questões, mas com possibilidade de formulação de novos questionamentos ao longo das conversas de acordo com as necessidades. As entrevistas serão aplicadas em moradores de Galópolis identificados com a Cootegal Tecidos, a Igreja Nossa Senhora do Rosário de Pompéia, o antigo cinema, o Círculo Operário, a Escola Ismael Chaves Barcelos, o Prédio Cooperativa Consumo, além frequentadores da Praça Duque de Caxias.





Com vistas a responder ao problema de pesquisa aqui apresentado, os dados coletados serão interpretados por meio da análise categorial, conforme a metodologia de análise de conteúdo. Esta técnica envolve a categorização dos dados em temas ou categorias, facilitando a interpretação e a compreensão dos conteúdos qualitativos obtidos. A análise categorial é um método robusto para identificar padrões e significados nos dados, permitindo uma interpretação aprofundada das informações coletadas (Bardin, 1977). Dessa forma, a interpretação dos dados será feita pelo método análise de conteúdo, respaldada pelas observações *in loco*.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Galópolis é um distrito localizado no município de Caxias do Sul, conhecido por seu patrimônio histórico e cultural, que inclui edificações antigas, paisagens culturais e tradições locais. A importância de Galópolis como um exemplo reside na sua rica história, que remonta ao período de colonização italiana no século XIX. O patrimônio cultural da região é composto por igrejas, casas coloniais, moinhos e paisagens naturais que refletem a herança dos imigrantes. A comunidade de Galópolis surgiu em 1892 com a vinda de italianos oriundos da região de Schio e que imigraram para o Brasil em consequência de um movimento grevista dissolvido à força pelo Estado em favor da classe patronal. Dos 308 tecelões grevistas que imigraram para o Brasil, alguns chegaram ao Rio Grande do Sul e se fixaram em várias cidades, entre elas, Caxias do Sul. Os que vieram para Caxias estabeleceram-se nas terras devolutas da 4ª e 5ª léguas, denominando o lugar como “Profundo” (abismo). A existência de arroios e quedas d’água em abundância levou os imigrantes a organizarem uma rudimentar tecelagem em forma de cooperativa para fornecer a energia que movimentaria as rodas dos moinhos. O grupo de sócios dessa cooperativa era composto por José Comerlato, João Batista Tisot, José Bolfe, Angelo Basso, José Casa, Otávio Curtolo, Jacinto Vial, João Sartor, Batista Mincato, José Berno, entre outros. A pequena tecelagem foi inaugurada em 29 de janeiro de 1898 com teares





adquiridos de uma empresa italiana falida. A sua instalação promoveu a organização da vila e reivindicações por melhorias nas condições de acesso, conforme petição enviada ao Intendente Municipal Campos Júnior, ainda em 29 de abril de 1897. Atualmente, a região administrativa de Galópolis conta com aproximadamente 6.800 habitantes (PMC, 2024).

As mudanças climáticas apresentam uma ameaça direta e indireta a este patrimônio. As alterações nos padrões de precipitação, o aumento da temperatura, a maior frequência de eventos climáticos extremos e outras manifestações do aquecimento global têm o potencial de danificar ou destruir esses bens culturais. Além disso, essas mudanças podem impactar a comunidade local, afetando seu modo de vida e suas práticas culturais.

Entre o final de abril de 2024 e maio de 2024, o estado do Rio Grande do Sul enfrentou uma série de enchentes devastadoras, resultantes de chuvas intensas e persistentes. Este fenômeno causou um impacto profundo em várias cidades, sendo a localidade de Galópolis uma das mais afetadas. As enchentes no Rio Grande do Sul durante esse período foram atribuídas a uma combinação de fatores meteorológicos e geográficos. Destacam-se as chuvas torrenciais, que excederam em muito a média histórica para a região, e a topografia do Rio Grande do Sul, com seus rios e bacias hidrográficas. Essa combinação contribuiu para a rápida elevação dos níveis de água. A cheia do arroio Pinhal, combinada com a terra pesada das montanhas, fez com que ocorressem deslizamentos em Galópolis, que causaram vítimas fatais nos moradores locais.

Além do fato de ser uma das primeiras tecelagens da região, a Cootegal Tecidos, a ter seu legado não apenas preservado, mas ainda vivo, diversos outros patrimônios culturais representam a memória coletiva da antiga vila operária. A Igreja Nossa Senhora do Rosário de Pompéia, o antigo cinema, o Círculo Operário, a Escola Ismael Chaves Barcelos, o Prédio Cooperativa Consumo, além da Praça Duque de Caxias, são espaços que ilustram que o patrimônio cultural se faz também na memória coletiva da comunidade.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados esperados para o presente estudo são a evidenciação de como as mudanças climáticas impactam a preservação do patrimônio cultural da comunidade de Galópolis e degradaram edifícios históricos, monumentos, paisagens culturais e outros elementos de valor cultural e histórico. Outro resultado esperado é a avaliação crítica das estratégias de mitigação e adaptação que têm sido implementadas para proteger o patrimônio cultural de Galópolis. A pesquisa deverá identificar as medidas já adotadas pela comunidade, pelos governos municipal, estadual e federal, avaliando sua eficácia e adequação frente aos desafios impostos pelas mudanças climáticas. Esta análise permitirá não apenas uma compreensão aprofundada das práticas atuais, mas também a proposição de melhorias e a identificação de lacunas nas abordagens existentes, fornecendo subsídios para futuras intervenções.

No âmbito acadêmico, a pesquisa deverá contribuir significativamente para o debate sobre a preservação do patrimônio cultural em contextos de mudança climática. Ao trazer à tona a realidade específica de Galópolis, o estudo adicionará uma nova perspectiva ao campo de estudos, enriquecendo as discussões sobre como comunidades locais, especialmente em regiões historicamente e culturalmente ricas como o Rio Grande do Sul, estão enfrentando esses desafios globais. Este resultado também poderá abrir novos caminhos para investigações futuras, incentivando a exploração de outros casos semelhantes e a ampliação do entendimento sobre o tema.

Um dos resultados mais práticos e de maior impacto esperado é a proposição de políticas públicas específicas voltadas para a preservação do patrimônio cultural de Galópolis em face das mudanças climáticas. A pesquisa deverá fornecer recomendações baseadas em evidências que possam orientar a formulação de políticas locais e regionais, visando não apenas a proteção imediata do patrimônio cultural, mas também a sua preservação a longo prazo. Estas políticas poderão incluir desde a implementação de técnicas de construção mais resilientes até a





criação de fundos de emergência para reparos e a promoção de iniciativas de educação ambiental focadas na importância do patrimônio cultural.

A investigação também deverá resultar em uma reflexão aprofundada sobre como as mudanças climáticas e a consequente degradação do patrimônio cultural afetam a identidade da comunidade de Galópolis. Ao explorar as interconexões entre o patrimônio cultural e a identidade coletiva, o estudo poderá revelar como a perda de elementos culturais tangíveis impacta o sentimento de pertencimento e a coesão social dentro da comunidade. Esse resultado é fundamental para compreender as implicações sociais e culturais mais amplas das mudanças climáticas, indo além dos impactos físicos e estruturais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANDAU, J. **Antropologia da memória**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2005.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

FERNANDES, S. M. de M. R. Identidade narrativa e identidade pessoal: uma abordagem da filosofia de Paul Ricoeur. **Philosophica**, v. 33, Lisboa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/retrieve/69992/>. Acesso em: 22.jul.2024.

GONDAR, J.; DODEBEI, V. (org). **O que é memória social**. Rio de Janeiro: Ed. Contra Capa, 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Vértice, 1990.

IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Educação patrimonial: educação, memórias e identidades. **Caderno temático**, v. 3, 2013. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf. Acesso em 23 jul. 2024.

IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em 23 jul. 2024.





MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PMC, Prefeitura Municipal de Caxias. Disponível em <https://caxias.rs.gov.br/gestao/subprefeituras/galopolis>. acessado em 22.jul.2024.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**. CPDOC/FGV, v. 2, n.3, p. 3-15, Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acessado em 15 set. 2023.

RIBEIRO, R. T. M. (org). **Patrimônio cultural e preservação no Brasil**: perspectiva interdisciplinar e narrativas contemporâneas. Ed. Paisagens Híbridas, Rio de Janeiro, 2021.

ROCHA, A. M. M. Quando o patrimônio se movimenta: memória e identidade como estruturantes da ação coletiva. In: OLIVEIRA, G. M. C., e VIEIRA, K. M. A., eds. **Patrimônio povos do campo e memórias**: diálogos com a cultura, a arte e a educação [online]. Mossoró: Ed UFERSA, 2020, pp. 33-45. Disponível em <https://books.scielo.org/id/8hp3p/pdf/oliveira9786587108605-03.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024





MEMÓRIA E CULTURA DE PAZ: O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ÉRICO VERÍSSIMO NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR

Elaine Silveira Teixeira Ferreira¹

Leonel Pires Ohlweiler²

RESUMO

A construção de uma cultura de paz tornou-se uma prioridade urgente, especialmente nas escolas, onde os valores humanitário e de cidadania são fundamentais. Segundo a Organização das Nações Unidas, a cultura de paz consiste em um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que promovem a não violência por meio da educação, diálogo e cooperação. Este artigo é o pré-projeto de pesquisa do curso de mestrado Programa de Pós-Graduação de Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle de Canoas, intitulado "Memória Institucional e o Papel da Escola Municipal de Educação Érico Veríssimo na Promoção da Paz no Contexto Escolar". O principal objetivo deste estudo é investigar a inter-relação entre memória e cultura de paz, enfatizando como essas dimensões se manifestam e influenciam o ambiente escolar. Autores como Maurice Halbwachs, José Candau, Pierre Bourdieu e Marshall B. Rosenberg têm contribuído, significativamente, para a compreensão desses conceitos. As escolas desempenham um papel essencial na formação de indivíduos capazes de promover e manter a paz em um mundo marcado pela violência e pelos conflitos. A pesquisa analisa o papel da EMEB Érico Veríssimo na promoção da cultura de paz, bem como a influência da memória coletiva, institucional e das práticas educacionais nesse processo. A metodologia utilizada inclui uma revisão bibliográfica sobre memória coletiva, memória institucional e cultura de paz, aliada com uma abordagem metodológica qualitativa que envolve estudos de caso, entrevistas e análise documental. Este estudo está em andamento e é parte de um projeto de pesquisa que pode sofrer alterações ao longo de sua execução.

Palavras-chave: memória institucional; cultura de paz; papel social; contexto escolar.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. E-mail: elaine.202410925@unilasalle.edu.br.

² Docente do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. E-mail: Leonel.ohlweiler@unilasalle.edu.br.





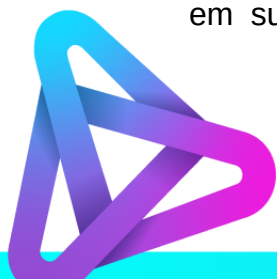
1 INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU) definiu a cultura de paz em sua Declaração e Programa de Ação sobre a Cultura de Paz em 1999, definindo-a como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que promovem e praticam a não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação (ONU, 2024). Em 2000, foi proclamado o Ano Internacional da Cultura da Paz (UNESCO, 2000).

Ao longo da história, foram realizadas várias ações para promover a paz e garantir o direito universal à paz de forma subjetiva, institucional e legal. Ao mesmo tempo, um conjunto de pensamentos e ações se concentraram na promoção da paz e na preservação da vida impacta indivíduos, grupos e nações. Essas construções envolvem transformações sociais coletivas e individuais. A construção da cultura de paz é vista como um imperativo educacional e social, impulsionada por definições da ONU sobre cultura de paz e por iniciativas globais desde os anos 2000. Nos últimos anos, a busca por estratégias eficazes de promoção de paz tem se destacado mundialmente.

As escolas desempenham um papel fundamental na construção de uma convivência pacífica e respeitosa. A cultura de paz nas escolas promove valores como respeito, empatia e cooperação, capacitando os estudantes para resolver conflitos de forma não violenta. Essa abordagem contribui para a formação de pessoas conscientes e comprometidas com uma sociedade mais justa e pacífica, sendo responsabilidade de toda a comunidade escolar.

A memória social de um grupo, comunidade ou sociedade é composta por um conjunto de representações e conhecimentos compartilhados por uma parcela significativa das pessoas, que compõem o grupo e se relacionam com o seu passado. Como resultado, a memória desempenha um papel essencial na construção do tecido social de uma comunidade e permite que ela seja identificada em suas tradições, suas heranças, seus valores e sua configuração cultural na





sociedade. Por causa disso, a memória deve ser reconhecida, organizada e celebrada.

O pré-projeto de pesquisa para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais na Universidade La Salle de Canoas, proposto por esse estudo, aborda o papel da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Érico Veríssimo na promoção da cultura de paz em meio a desafios de violência e intolerância. Esse estudo explora como a memória institucional e as práticas educativas da escola influenciam a formação de uma convivência pacífica e respeitosa, essencial para a cidadania e os valores humanitário. O projeto destaca a relevância da memória social, conforme as teorias Candau (2015), Halbwachs (2006) e Bourdieu (2007, 2011, 2015), como componente central na construção da identidade da comunidade escolar. Desta maneira, a pesquisa investiga a história da escola e as percepções da comunidade. Além disso, esse trabalho visa contribuir para um entendimento mais amplo sobre o papel das instituições educacionais na promoção da paz, trazendo benefícios acadêmicos, sociais e para a comunidade de Esteio, servindo como modelo para políticas educacionais futuras.

O objetivo geral desse projeto é realizar uma investigação referente à memória institucional e às práticas educativas da EMEB Érico Veríssimo, assim como, referente à influência da escola na promoção da cultura de paz entre estudantes e comunidade escolar.

A presente pesquisa se justifica por ser de grande importância por várias razões, incluindo acadêmica, científica, social e profissional. O estudo visa fornecer uma compreensão mais profunda e contextualizada do papel da escola na promoção de paz, examinando a memória coletiva, a instituição e as práticas educacionais da EMEB Érico Veríssimo. Além disso, traz novos olhares sobre como as memórias coletivas e os procedimentos institucionais afetam a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar ao integrar esses conceitos. Este estudo irá enriquecer a literatura existente e abre novos caminhos para pesquisas futuras, incentivando a interdisciplinaridade entre sociologia, educação e estudos de paz. Com vantagens significativas para a comunidade escolar, instituições educacionais e município de





Esteio, a pesquisa na Escola Érico Veríssimo pode servir como um modelo para promover a paz e influenciar políticas educacionais e iniciativas comunitárias, fortalecendo a conexão entre a universidade e a comunidade local.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Memória Social

A memória social é um conceito essencial para compreender como comunidades e instituições constroem e mantêm sua identidade ao longo do tempo. No contexto escolar, a memória social desempenha um papel fundamental na formação dos valores e práticas que promovem a cultura de paz. Esse estudo se baseia nas contribuições teóricas de Candau (2015) e Halbwachs (2006), bem como nas teorias de outros autores relevantes, para explorar como a memória social influencia a cultura de paz na EMEB Érico Veríssimo.

Maurice Halbwachs é um dos principais teóricos no estudo da memória coletiva. Em sua obra “A Memória Coletiva”, Halbwachs (2006, p. 38-39) argumenta que a memória não é um fenômeno individual, mas social, pois é moldada e sustentada por grupos sociais. Ele enfatiza que a memória coletiva é construída através das interações sociais e das tradições compartilhadas dentro de uma comunidade.

Joël Candau (2015) amplia o entendimento de Halbwachs ao incorporar uma perspectiva antropológica. Em “Antropologia da Memória”, Candau (2015, p. 52-53) destaca a importância das práticas culturais e dos rituais na manutenção e transmissão da memória coletiva. Ele sugere que a memória é um processo dinâmico e em constante evolução, influenciado pelas mudanças sociais e culturais.

Na EMEB Érico Veríssimo, essa perspectiva pode ser aplicada para entender como as práticas pedagógicas e os eventos comemorativos contribuem para a construção de uma cultura de paz. A perspectiva antropológica de Candau (2015) esclarece a dinâmica e a evolução da memória coletiva, demonstrando como ela pode ser ajustada para responder às necessidades contemporâneas da comunidade





escolar. Além disso, as teorias de Pierre Bourdieu sobre “habitus” e capital cultural complementam a análise da memória social neste estudo. “A Distinção Crítica Social do Julgamento” (2007) e outras obras, Bourdieu afirma que o capital cultural compreende conhecimentos, habilidades e valores, que são transmitidos pelas práticas educacionais e contribuem para a formação do “habitus”, um conjunto de disposições internalizadas que influenciam o comportamento das pessoas. (Bourdieu, 2007, p. 64- 65; 2011; 2021).

Na EMEB Érico Veríssimo, o capital cultural é transmitido através de práticas educativas que promovem valores de convivência pacífica e respeito mútuo. O “habitus” dos estudantes é moldado por essas práticas, criando disposições que favorecem a cultura de paz. As atividades curriculares e extracurriculares, os projetos pedagógicos e as interações diárias entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar são formas de transmissão desse capital cultural, reforçando o papel da escola como um espaço de formação para a cidadania e a paz.

Com base nesses referenciais teóricos, esse estudo busca compreender como a Escola Érico Veríssimo utiliza sua memória social para promover uma cultura de paz. A análise das práticas pedagógicas, eventos comemorativos e narrativas institucionais revelará como a memória coletiva é mobilizada para cultivar valores de convivência pacífica e respeito mútuo, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a paz.

A fundamentação teórica baseada em Halbwachs, Bourdieu e Candau permite uma análise abrangente de como a memória social é utilizada para promover a cultura de paz na EMEB Érico Veríssimo. A memória coletiva, definida por Halbwachs, fornece a base para a identidade institucional e as práticas educacionais, enquanto o capital cultural e o “habitus”, proposto por Bourdieu, explicam como os valores de paz e convivência são internalizados pelos estudantes. Por fim, a perspectiva antropológica, de Candau, esclarece a dinâmica e a evolução da memória coletiva, demonstrando como ela pode ser ajustada para responder às necessidades contemporâneas da comunidade escolar.





Além disso, a análise das práticas pedagógicas, eventos comemorativos e narrativas institucionais revelará como a memória coletiva é mobilizada para formar cidadãos comprometidos com a paz, proporcionando um modelo teórico-prático para a promoção da paz em contextos educacionais diversos.

Ainda, em relação a comunicação não violenta, Rosenberg (2015) propõe uma abordagem de comunicação que busca promover a empatia e a compreensão mútua, podendo ser aplicada na construção de ambientes escolares que valorizem a memória e inclusão, contribuindo para uma cultura de paz.

2.2 Conceito de paz

Para compreender a cultura de paz, é necessário ter claro o que é “paz”, que vai além da mera ausência de guerra, violências e conflitos (Sales, 2019, p. 179). A cultura da paz, por sua vez, é definida como um conjunto que se refere à construção de sociedades baseadas em valores como o “respeito pleno à vida”, à tolerância, à cooperação, à resolução pacífica de conflitos, e “à promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações” (ONU, 1999).

A paz positiva se caracteriza pela redução da violência e, como citado por Correa (2003, p. 109) *apud* Sales Filho (2019, p. 179), busca-se “harmonia social, justiça, igualdade e, conseqüentemente, a transformação radical da sociedade e a eliminação da violência estrutural”. Já a paz negativa, bastante presente na sociedade atual, seja nas ruas, escolas ou instituições, é vista como um estado absoluto, tornando-se inviável de ser aplicado no cotidiano das complexas relações humanas e sociais.

Segundo Rabbani (2003, p. 65), citado por Sales, Silva e Borba (2022), a cultura da paz surgiu após a Segunda Guerra Mundial, quando pensadores começaram a investigar as causas das guerras para promover a paz. Inicialmente aplicada à educação escolar, esse conceito se expandiu para outros contextos, incluindo as relações entre países. Com o tempo, a cultura da paz ganhou destaque





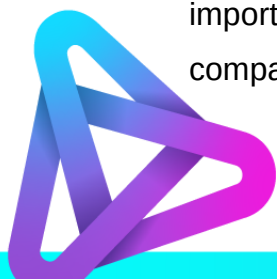
nas discussões e tornou-se um meio de combater a violência, que ainda persiste em diversos contextos e classes sociais. De acordo com Sales Filho (2019, p.180), a “cultura de paz é um movimento permanente de construção, e a educação para a paz é o ramo pedagógico dessa cultura”.

No contexto escolar, a promoção da construção da cultura de paz acontece através de projetos que incentivam o desenvolvimento de competências socioemocionais e de diálogo, auxiliando à construção de um lugar de respeito e entendimento mútuo. As escolas, neste sentido, têm um papel fundamental na promoção da reflexão crítica sobre a violência e as desigualdades, incentivando os alunos a reconstruírem uma memória coletiva centrada em princípios da paz convivência pacífica.

Esses conceitos indicam que a memória social pode atuar como um instrumento para promover uma cultura de paz. Assim, as memórias coletivas de uma sociedade ou grupo refletem não apenas os eventos do passado, mas também os valores e ideais que compartilham. Ao preservar e reinterpretar histórias coletivas que enfatizam a cooperação e solidariedade, essas memórias contribuem para a construção de um futuro mais pacífico. Dessa forma, a memória social se torna uma ferramenta de reconstrução contínua, promovendo mudanças sociais e confrontando narrativas de violência e exclusão.

2.3 O papel social da escola na promoção da cultura de paz

A escola, enquanto ambiente sociocultural, deve disponibilizar recursos essenciais e contar com mediadores do conhecimento, que auxiliam na promoção da aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo e na formação cidadã, abrangendo valores morais e éticos. É um espaço fundamental para incentivar a cultura, a independência, a diversidade e a educação formal. Essa visão é reforçada na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 205, que enfatiza a importância da educação como um direito universal e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a sociedade. O principal objetivo é





promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua cidadania e sua preparação para o mercado de trabalho.

De acordo com Dusi (2006), referido por Sales, Silva e Borba (2022), a experiência compartilhada e as vivências diversas são aspectos que contribuem para a emancipação individual, promovendo a independência e habilidade de impactar a sociedade. Isso está em conformidade com a ideia de que a cultura de paz é crucial para que a escola exerça seu papel social de forma democrática e humanizada, incentivando a inclusão, o respeito e a cooperação entre os integrantes da comunidade escolar.

O propósito da escola é garantir que os alunos possam adquirir conhecimento e desenvolver habilidades, contribuindo para o progresso do indivíduo como membro ativo, crítico e reflexivo da sociedade. Segundo Dusi (2006) citado por Sales, Silva e Borba (2022), a convivência em grupo e as diferentes vivências colaboram para a emancipação das pessoas, fortalecendo sua autonomia, engajamento na sociedade e habilidade de impactar a realidade. A cultura de paz, nesse cenário, realça a importância social da escola de forma democrática, humanitária promovendo a inclusão, o respeito e a cooperação entre todos na escola.

2.4 História e Memória Institucional da EMEB Érico Veríssimo

A EMEB Érico Veríssimo está localizada na Rua Santana, nº 253, no bairro Vila Olímpica, em Esteio, no estado do Rio Grande do Sul. Tem como patrono o escritor Érico Veríssimo. Neste estudo as memórias coletiva e institucional da Escola Érico Veríssimo serão analisadas para compreender como os eventos históricos significativos, rituais escolares e valores são transmitidos ao longo das gerações de estudantes e educadores.

As memórias coletiva e institucional desempenham um papel central na construção da identidade e das práticas da comunidade escolar. A memória coletiva permite compreender como as memórias e histórias compartilhadas no ambiente escolar influenciam suas tradições, seus valores e a forma como a escola, a





comunidade se relacionam entre si e com o ambiente escolar. Essa memória coletiva não apenas define a identidade da escola, mas também pode ser uma força poderosa na promoção da cultura de paz, ao fortalecer o senso de pertencimento, a amizade, a solidariedade e o respeito entre estudantes, professores, pais e/ ou responsáveis e funcionários da escola sobre a cultura de paz. A memória institucional, por sua vez, consiste em um conjunto de conhecimentos, experiências, práticas e histórias que a instituição de ensino acumula ao longo do tempo. Essa memória é construída a partir das experiências dos estudantes, professores, funcionários e da comunidade do entorno, refletindo a história, os valores, as tradições e os desafios enfrentados da escola. A memória institucional, além de promover uma cultura de paz, pode ser um instrumento eficaz para tratar de assuntos sensíveis, conflitos e diversidade, promover a empatia e o respeito entre os estudantes.

Ao longo do estudo, examinaremos a histórias da escola, sua fundação, períodos históricos, eventos e tradições significativas que foram estabelecidas ao longo dos anos. Além da verificação da identidade e cultura, que auxiliam na construção da identidade da instituição educacional, afetando a cultura organizacional e as interações entre os grupos que formam a comunidade escolar. Também vamos analisar como o aprendizado coletivo é formado a partir de experiências passadas, o que nos capacita a prevenir erros e fomentar práticas eficientes.

3 METODOLOGIA

A metodologia a ser adotada inicialmente será uma revisão bibliográfica sobre memória coletiva, memória institucional, cultura de paz, aliada a uma abordagem metodológica qualitativa que engloba estudos de caso, entrevistas e análise documental. A fundamentação teórica se embasará nos conceitos de memória coletiva, institucional e cultura de paz, conforme abordados pelos autores citados e indicados. A pesquisa busca compreender a importância da preservação da





memória coletiva e institucional na construção de uma cultura de paz, destacando a relevância de práticas e políticas públicas que promovam a paz, a reconciliação e a justiça social. Através da análise dos casos estudados e das entrevistas realizadas, pretende-se identificar estratégias eficazes para fortalecer a memória coletiva e institucional, contribuindo para a promoção de uma cultura de paz mais sólida e duradoura.

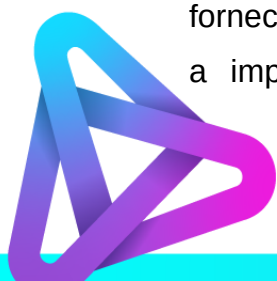
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados e das discussões provenientes da pesquisa será feita com base nas entrevistas realizadas com os participantes e na análise dos documentos da escola. Através desses dados, será possível identificar padrões, tendências e percepções dos envolvidos em relação aos temas abordados. A abordagem profissional adotada na análise dos dados garantirá a objetividade e a precisão na interpretação das informações coletadas, possibilitando a construção de conclusões sólidas e embasadas.

Desta forma, será possível extrair informações relevantes que contribuirão para a melhoria das práticas educativas e para o desenvolvimento contínuo da instituição de ensino. Ressaltamos que este projeto está em fase inicial e, portanto, não se tem a análise dos dados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se insere em um contexto global que valoriza a construção de ambientes pacíficos, enfatizando a necessidade de habilidades socioemocionais e valores como respeito e empatia. O artigo também discute a definição da cultura de paz pela ONU e como a memória coletiva e a cultura institucional impactam a identidade escolar. Através de uma abordagem multidisciplinar, o estudo busca fornecer *insights* sobre como promover uma cultura de paz nas escolas, destacando a importância da educação para a paz e do desenvolvimento de cidadãos





conscientes e dedicados à promoção da cultura da paz. Por meio da reflexão sobre a influência da cultura e da memória nas práticas educacionais, busca-se contribuir para a construção de espaços mais inclusivos e respeitosos, onde a diversidade seja valorizada e os conflitos sejam resolvidos de forma pacífica.

O estudo surge em um momento em que a promoção da paz nas escolas é uma prioridade, dada a crescente incidência de conflitos e divisões sociais. A EMEB Érico Veríssimo é apresentada como um modelo potencial para outras instituições, demonstrando como a educação pode ser uma ferramenta eficaz na construção de uma cultura de paz. A relevância do estudo se estende não apenas ao ambiente escolar, mas também à comunidade em geral, com a intenção de inspirar políticas educacionais e práticas que favoreçam a convivência pacífica.

Nesse contexto a memória institucional é essencial para a construção de uma cultura de paz, pois ajuda a compreender as raízes dos conflitos e a valorizar a diversidade de experiências e histórias. Além disso, ao integrar essa memória nas práticas educativas, a escola pode promover um ambiente mais acolhedor e solidário, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

A Escola Érico Veríssimo, por meio de suas práticas educativas e culturais, desempenha um papel social fundamental na promoção de uma cultura de paz. Ao promover um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e pacífica. A continuidade dessas iniciativas é fundamental para que a cultura de paz se torne uma realidade na vida de todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; SALES, T. da S.; SILVA, G. da. O papel social da escola na construção da cultura de paz. **Revista do Permo**, v. 4, n. e48677, 2022. DOI: 10.47149/permo.v.48677





BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Editora da USP, 2007.

BOUDIEU, P. Tradução Fernando Tomaz. **O Poder Simbólico**. Lisboa-Portugal. Edições 70, chancela Edições Almedina, S.A 70. LEAP CENTER- Espaço Amoreira. Edições 70, 201. Maio de 2021.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2 ed. 2015.

DUSI, M. L. H. M. **A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar**. 2006. 195 f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/6324>. Acesso em: 29.09.2024.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

ONU - Organização das Nações Unidas. 1999. **Declaração e Programa de ação sobre uma Cultura de Paz**. Acesso em 17.set, 2024. Disponível em: <https://www.siteantigolondrinapazeando.org.br/index.php/unesco/420>.

RABBANI, M.J. Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In.: MILANI, F.i M.; JESUS, R. de C.D.P (org.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003, 356 p.63-94.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 5. ed. São Paulo: Ágota, 2021.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2000. **Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência**. Brasília, Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm>. Acesso em: 18.nov, 2024.





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



MEMÓRIA SOCIAL E A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA PRESERVAÇÃO E VALORIZAÇÃO CULTURAL NUM AMBIENTE DE PERIFERIA NO MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS

Manoela Dias Gomes¹

Resumo

Esse estudo está inserido na linha de pesquisa Memória, Cultura e Identidade e no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade LaSalle/Canoas - RS. Tem como objetivo analisar a memória social e a contribuição da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Trindade na preservação e na valorização cultural num ambiente de periferia no município de Esteio/RS. A pesquisa possui abordagem qualitativa lançando mão das contribuições da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) para o tratamento dos dados. A pesquisa aborda, portanto, a reconstrução da memória da Vila Pedreira, a partir dos levantamentos dos documentos disponíveis junto ao Museu Histórico no município de Esteio/RS; o mapeamento das produções existentes relacionados aos descritores Vila Pedreira e a EMEB Trindade; a análise das documentações pedagógicas da EMEB Trindade e a identificação dos pontos culturais existentes na cidade de Esteio. Como proposta de produto final, a pesquisa tem como objetivo a confecção de livros digitais e impressos dos encontros desenvolvidos no Programa Pesquisador Cultural Mirim, os quais serão realizados com as crianças do 3º ano do ensino fundamental da EMEB Trindade. A base teórica para este estudo é constituída por Maria Cecília de Souza Minayo (1994) para a definição de Pesquisa Social; Michael Pollack (1992) no que se refere à Memória e Identidade Social; Homi Bhabha (1998) no que diz respeito à noção de Entre-Lugar e Roque de Barros Laraia (2001) sobre a concepção de Cultura. Quanto à organização e ao funcionamento da Escola Municipal de Educação Básica Trindade, serão analisados os seguintes instrumentos pedagógicos da instituição: Projeto Político Pedagógico (2023), Regimento Escolar (2023) e Boletim do Movimento Escolar (2024).

Palavras-chave: memória social; Vila Pedreira; populações de periferia; cultura da margem.

1 Mestranda do PPG MSBC, Graduada em Matemática e Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar; Educação Infantil; Supervisão e Orientação Escolar, E-mail: manoela.202320462@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um estudo da memória social e a contribuição da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Trindade na preservação e valorização cultural num ambiente de periferia no município de Esteio/RS. O desenvolvimento da proposta do projeto de pesquisa relaciona-se com a trajetória acadêmica e profissional da Mestranda, principalmente aos estudos relacionados à área da educação.

Ao ingressar na Rede Municipal de Ensino concluindo o Ensino Médio no segundo semestre do ano de 2001, no ano de 2002 realizei inscrição no Concurso Público da Prefeitura Municipal de Esteio para o cargo de secretário de escola. No mês de maio do ano de 2003 ingressei via concurso público no cargo secretária de escola, exercendo as atividades na sede da Secretaria Municipal de Educação.

Ao ser aprovada e nomeada a iniciação profissional ocorreu na área administrativa do setor de Coordenação Pedagógica – Ensino Fundamental, o qual possibilitou a ampliação do “olhar” com uma perspectiva diferente quanto ao ensino aprendizagem e seus desdobramentos. Também realizei assessoria administrativa no setor da Coordenação da Educação Infantil, cujas atribuições estavam voltadas para o desenvolvimento das crianças e de suas potencialidades. Nesse movimento que é a educação, também atuei na Coordenação de Projetos Educacionais, com atividades voltadas à captação de recursos e de aquisições de materiais, mobiliários e equipamentos para a qualificação dos ambientes escolares. Essa Coordenação também era responsável pela articulação dos projetos pedagógicos realizados nas instituições escolares, tais como: educação ambiental, educação inclusiva, educação infantil, entre outros.

Durante esse percurso profissional, aprendendo e refletindo sobre o funcionamento de uma Rede Municipal de Ensino, com seus desafios e suas conquistas tanto administrativas como pedagógicas, sempre em constante movimento e em construção coletiva para uma educação de qualidade, ocorreu a identificação e a paixão pela área da educação.





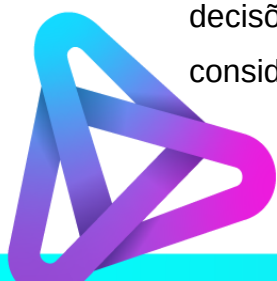
Com entusiasmo e amor continuei no processo de qualificação, incluindo nesse movimento de constante aprendizado e inquietação. Com o surgimento da oportunidade de retomada de estudos, finalizei o curso de Técnico em Infraestrutura Escolar, curso disponibilizado pelo Ministério da Educação – Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS. No ano de 2013 foi concluída a primeira Graduação: Matemática Licenciatura Plena pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA.

Percebendo, ainda, a necessidade de novos olhares pedagógicos, no ano de 2014 cursei a pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e no ano seguinte optei por cursar uma segunda graduação com ênfase mais voltada à área pedagógica. Sendo assim, iniciei o curso de graduação em Pedagogia, concluído no ano de 2022.

Nessa mesma perspectiva de que o processo educacional é um processo de constante movimento de aprendizado, no ano de 2022 finalizei duas pós-graduações Lato Sensu, uma em Supervisão Escolar e Orientação Educacional e outra em Educação Infantil.

Na graduação em Matemática Licenciatura os estágios supervisionados em sala de aula foram momentos muito significativos e incentivadores para que pudesse presenciar e sentir o quanto é importante o papel transformador do professor perante os estudantes. Vivenciar a realidade entre a teoria e a prática foi fundamental para a realização e percepção das conexões estabelecidas no ambiente de ensino.

O artigo da primeira Pós-Graduação em Gestão Escolar trata da necessidade do olhar administrativo do Gestor Escolar perante o ambiente educacional e suas relações com o ensino e a aprendizagem. Dessa maneira, enfatizando a importância e a influência na aprendizagem do aluno, com o objetivo de compreender que os fatores geradores desta combinação tinham a necessidade da elaboração de planejamento estratégico que realmente fizesse diferença na realidade local. Planejamento esse aliado com a participação da comunidade escolar junto às decisões no âmbito educacional e de aprendizagem com a realidade escolar, considerando sua identidade, seu impacto social e as ações que possibilitem a





diferença na vida das pessoas e consequentemente o impacto na sociedade local, conjuntamente com suas memórias sociais e cultura.

Em virtude dessa inquietude constante e pela percepção da necessidade e pela busca da complementação pedagógica que sentia que faltava na primeira graduação, concluí o curso de Pedagogia no ano de 2022. Com essa complementação pedagógica realizei inscrição no Concurso Público da Prefeitura Municipal de Esteio para o cargo de Gestora Pedagógica. No mês de agosto de 2022, ao ingressar no novo cargo público, assumi a função de Gestora Pedagógica. Desde ano de 2003, continuo exercendo as atividades profissionais na Secretaria Municipal de Educação de Esteio, o que me possibilitou o crescimento profissional tanto atuando, atualmente, como Coordenadora Municipal no cargo de chefia da unidade de Infraestrutura e Logística, como também no ingresso de novo cargo em concurso público, no ano de 2022, agora como Gestora Pedagógica.

Durante o percurso acadêmico sempre tive identificação por temáticas que envolvem o reconhecimento da realidade que se está inserida, assim como identificar ações que impactam socialmente aquele determinado contexto, possibilitando a diferença na vida das pessoas e a mudança das realidades.

Contínuo realizando minhas atividades profissionais na Secretaria Municipal de Educação de Esteio, contribuindo como servidora pública em vinte e um anos de atuação na mesma instituição, exercendo atividades junto às equipes diretivas e pedagógicas da Rede Municipal de Ensino, perpassando pelas diferentes realidades apresentadas nas 32 (trinta e duas) unidades escolares municipais existentes na cidade de Esteio. Esse é o lugar onde tenho identificação e encantamento pelo processo desafiador de gestão pública, gestão escolar e pedagógica entrelaçados para uma educação pública de qualidade, considerando as diferentes realidades, culturas e identidades junto à Rede Municipal de Ensino, composta por trinta e duas unidades escolares, incluindo a Escola Municipal de Educação Básica Trindade.

A escolha pelo Programa de Pós-Graduação (PPG) em Memória Social em Bens Culturais veio ao encontro da inquietação de realizar ações que impactam na vida das crianças e estudantes, auxiliando no diagnóstico e no levantamento de





estratégias visando à superação da realidade apresentada diante da vulnerabilidade social local e seus respectivos impactos sociais e educacionais.

Ao ingressar no Mestrado e no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), conduzido pelo Professor Gilberto Ferreira e composto por colegas, tanto do Mestrado quanto do Doutorado, despertou-me para outras reflexões sobre temas, principalmente sobre a descolonialidade. Participar do GPEI e realizar as leituras dos textos semanais e das reflexões em conjunto com os colegas foi modificando e ampliando a visão que tinha com relação ao próprio desenvolvimento do projeto de pesquisa que estava propondo no momento. A cada encontro uma discussão alicerçada em reflexões e embasamento teórico, perpassando desde o histórico do autor, suas obras e as relações do texto com a realidade. Também em cada encontro percebia-se o envolvimento dos colegas e suas considerações diante do texto e a participação atuante do professor para que o grupo fosse ainda mais além do tema e sobre que já estavam discutindo e refletindo. Assim se refere o líder do grupo em um dos artigos em que descreve e reflete sobre a importância do trabalho em grupo no processo de constituição e formação do pesquisador:

Investiu-se na construção de uma relação em que a horizontalidade assume um lugar que permite trocas e aprendizagens mútuas. Desse realocar de lugares, de poder ver o outro como parceiro, cúmplice na busca por conhecer, na aventura de fazer pesquisa é que se assume um status marcado por certa fascinação no trabalho acadêmico (Silva, 2020, p. 10).

Além disso, com a inquietação desse grupo, outros temas foram surgindo para serem incluídos para o próximo Seminário a ser organizado. Ter participado desse grupo foi tomando dentro de mim uma inquietação e, ao mesmo tempo, me despertando para outros “olhares”, me encantando pelos textos e autores que tive a oportunidade de conhecer durante as atividades do grupo. Assim sintetiza Silva (2020, p. 18):

[...] o modo de relacionar-se ofereceu as condições para que no tempo coletivo de vivência em grupo condições, ainda que fragmentárias, de uma posição reveladora do que se investe no campo das discussões e leituras.





Que sentido teria apostar na construção de outros modos de sociedade, na aposta pela valorização da vida e das diferenças, se no cotidiano vivido essas apostas não são representativas? [...] Não se quer “dar voz” nas pesquisas a representantes de grupos minoritários, se quer abrir espaço para que os representantes destes grupos emitam sua própria voz, desde onde e com quem estão.

O artigo decorre desse processo reflexivo em realizar atividades de pesquisa voltadas para a produção de conhecimentos relativos à memória e cultura em escala local. Partindo do contexto em escala local, delimitamos a pesquisa ao marco histórico da comunidade Vila Pedreira e a Escola Municipal de Educação Básica Trindade no município de Esteio/RS, para identificar demandas locais e proporcionar mudanças na realidade pesquisada, possibilitando o levantamento e execução de ações que transformem, de alguma maneira, a vida daquelas pessoas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a definição do marco teórico do artigo, serão apresentados quatro conceitos fundamentais que orientarão o desenvolvimento do estudo: memória social, cultura, identidade e entre-lugar. Estes conceitos servirão como base para entrelaçar as questões abordadas no referido estudo.

2.1 Memória Social

O artigo visa analisar a memória e as contribuições da Escola Municipal de Educação Básica Trindade na preservação e na valorização cultural num ambiente de periferia no município de Esteio/RS. Ao falar em memória, o autor Pollak (1992, p. 201) aponta que:

Os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva, em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre





participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo, que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não.

Estabelecendo uma relação com os elementos constitutivos de acordo com Pollak, a EMEB Trindade é um desses espaços constitutivos da memória individual e coletiva das crianças moradoras da Vila Pedreira. É também por meio dela que memórias são criadas e onde deve-se promover ações que possibilitem a visibilidade das crianças que ocupam um espaço delimitado, seja geograficamente ou de ambientes diversificados, espaço de periferia.

Nessa perspectiva da importância da construção coletiva para o reconhecimento da identidade de grupo, Pollak (1992, p. 204) afirma que:

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

O marco histórico do fechamento do pórtico e a construção dos trilhos do trem na cidade de Esteio impactaram na constituição do processo de identificação da comunidade, a qual ficou isolada geograficamente, mas também isolada do restante da cidade, denominando-se Vila Pedreira.

Pollak (1992, p. 201-202) faz referência sobre a memória herdada, quando afirma que:

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase herdada.

Quando o autor aborda a memória herdada, percebe-se que essa transição por meio da identificação com o passado é muito forte junto aos moradores da Vila Pedreira, conforme demonstrado no mapeamento das entrevistas realizadas com os





moradores do respectivo bairro e transcritas pelo Núcleo de Pesquisa do Museu Histórico da cidade de Esteio.

Estabelecendo uma conexão com as transcrições das entrevistas realizadas pelo Núcleo de Pesquisa do Museu Histórico da cidade de Esteio com integrantes da comunidade da Vila Pedreira, percebe-se a representação que Pollak (1992, p. 207) se refere quando diz: “é óbvio que a coleta de representações por meio da história oral, que é também história de vida, tornou-se claramente um instrumento privilegiado para abrir novos campos de pesquisa”.

Ainda entrelaçado nessa conexão com as referidas transcrições, o autor Pollack (1992, p. 214) ainda afirma que:

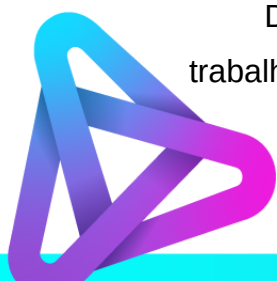
pronomes pessoais colocados em relação com situações e acontecimentos, a história de vida – esta é a minha hipótese – ganha um indicador muito fidedigno do grau de domínio da realidade. O predomínio de determinados pronomes pessoais no conjunto de um relato de vida seria uma medida, ou um indicador, do grau de segurança interna.

Essa representação da história oral que é também história da vida que demonstra e reforça o quanto é importante e significativa as transições realizadas referente à memória da constituição da Vila Pedreira.

A identificação desses pronomes pessoais citados pelo autor expressa uma fidelidade com a realidade vivida pelos moradores entrevistados na comunidade da Vila Pedreira. Além disso, Pollack (1992, p. 210) afirma que: “existem cronologias plurais, em função do seu modelo de construção, no sentido do enquadramento da memória, e também em função de uma vivência diferenciada das realidades.” Com o conjunto de entrevistas identificamos o que Pollak (1992, p. 201) diz quando:

a memória deve ser entendida também, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. Além dos acontecimentos, a memória é constituída por pessoa, personagem.

De acordo com a afirmação de Pollak (1989, p. 13) de que “através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e





suas relações com os outros” contribui para o embasamento teórico dos argumentos apresentados no projeto de pesquisa.

E nesse processo de reconstrução que as intervenções e a participação dos atores dos diversos segmentos pertencentes à instituição escolar, localizada dentro da área geográfica da Vila Pedreira, são significativas no processo de aprendizagem das crianças, por meio da contribuição e da cooperação de ações, permite que a comunidade e as crianças sejam visualizadas para fora do contexto local, ultrapassando os muros da escola.

Reafirmando a importância do papel da instituição escolar no processo de preservação e valorização cultural com a constituição da memória enquanto lugar, Pollak (1992, p. 202) afirma que:

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu.

A comunidade da Vila Pedreira e a Escola Municipal de Educação Básica Trindade são lugares de memória para os moradores e crianças que ali moram, com memória marcante que independe da data real em que se vivenciou determinado fato.

2.2 Cultura

Para a reflexão e discussão sobre cultura, tomaremos como referência o autor Roque de Barros Laraia, que possui vasta experiência com diversas culturas devido ao contato com os grupos indígenas que estudou, além de ter trabalhado com uma ampla gama de temas antropológicos.

De acordo com Laraia (2001, p. 48), “a cultura é um processo acumulativo resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores.” É por meio





desse processo cumulativo relacionado ao marco histórico da cidade de Esteio e a delimitação geográfica da comunidade Vila Pedreira que se objetiva o artigo.

Quanto à cultura e condicionamento de visão de mundo, Laraia (2001, p. 67) traz que:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada Cultura. Podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características tais como modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica.

Nesse contexto trazido pelo autor quanto à herança cultural e as características que envolvem esse tipo de cultura e as entrevistas realizadas pelo Núcleo de Pesquisa do Museu Histórico da cidade de Esteio e o Histórico da comunidade da Vila Pedreira no município de Esteio.

2.3 Identidade

Para a discussão e reflexão sobre a identidade da comunidade da Vila Pedreira, trazemos Pollak (1992, p. 201) que afirma: “podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação”. A comunidade da Vila Pedreira foi marcada por esse processo marcante de acontecimento regional, visto que sua constituição geográfica deu-se a partir do marco histórico da cidade de Esteio, com o fechamento do pórtico municipal e construção dos trilhos de trem, estabelecendo a identificação dos moradores daquela comunidade, que ficaram isoladas devido ao contexto histórico. Nas palavras de Pollak (1992, p. 202):

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que





ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 202).

Esse sentimento de identidade que o autor faz referência, tanto individual como coletiva, evidencia-se na contextualização e constituição da comunidade da Vila Pedreira, por meio das entrevistas transcritas pelo Núcleo de Pesquisa do Museu Histórico da cidade de Esteio e pela importância descrita do processo de memória dos moradores. Pollak (1992, p. 207) afirma que:

Por identidades coletivas, estou aludindo a todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo – quer se trate de família ou nação – o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência.

O sentimento de unidade dos moradores da Vila Pedreira também é identificado no processo transcrito das entrevistas e na contextualização da referida comunidade.

O espaço da escola também faz parte da memória da respectiva Vila, bem como é um ambiente de construção de memória.

2.4 Entre-lugar

Em relação ao conceito de entre-lugar teremos como referência o autor Homi K. Bhabha, que utiliza o termo para descrever as identidades e as culturas que surgem nos espaços de interação entre culturas, compondo um espaço de negociação constante de identidades e significados culturais.

O autor coloca que muitas identidades pós-coloniais são formadas em espaços de fronteira, ou "entre-lugares", onde diferentes culturas se encontram.

De acordo com Bhabha (1998, p. 27):

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o





passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

Ao estabelecer conexões entre a pesquisa e a dinâmica cultural fronteiriça e o conceito de “passado-presente” apresentados pelo autor, observa-se que o marco histórico da cidade de Esteio e a formação da Vila Pedreira criaram um espaço intermediário, delineado pelos trilhos do trem e pela BR 116.

A comunidade Vila Pedreira, isolada geograficamente, se configura como um espaço de “entre-lugar”.

3 METODOLOGIA

A metodologizado artigo visa detalhar os procedimentos e técnicas utilizados para coletar, analisar e interpretar os dados, garantindo a validade e confiabilidade dos resultados.

Para Rufino (2021, p. 15):

a colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia. Um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação aniquilar o outro é pela produção de esquecimento.

É nesse processo de minimizar o esquecimento das crianças na Vila Pedreira que a EMEB Trindade tem um papel fundamental, uma vez que atende uma população diversificada, cuja condição de vida socioeconômica predominante é de baixa renda. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2023) da EMEB Trindade, na comunidade há uma estrutura familiar diferenciada, abandono de genitores, encarceramentos, problemas com dependência química, óbito por violência e a AIDS. A maioria das pessoas na comunidade vive de empregos informais e temporários.





De acordo com Souza (2009, p. 246):

o que precisamos entender é porque um certo tipo de gente (a ralé como um todo) não se enquadra no perfil privilegiado pela lógica da competitividade. Bem como um outro tipo, que coincide em grande parte com o primeiro (a ralé delinquente), não se enquadra nos padrões do que é considerado honesto, moralmente limpo e digno.

É nesse enquadramento referenciado pelo autor que se tem a impressão que a realidade vivenciada pela comunidade depara-se com desigualdades e injustiças. Essas evidências e constatações de desigualdades e injustiças que a população é submetida, não poderão ser esquecidas ou silenciadas.

A relação de proximidade da escola com a comunidade por meio da promoção de ações de interação social é de fundamental importância para concretizarmos um trabalho significativo e de impacto social. Por isso, é primordial estabelecer uma relação de proximidade.

Conforme Rufino (2021, p. 19), “dessas aprendizagens foi feito um plantio que une diversos corpos, memórias e saberes”. Pesquisar as memórias do bairro e suas relações com a instituição escolar, desde a realidade local e o ensino aprendizagem das crianças, bem como verificar os vínculos estabelecidos para superação e resgate da aprendizagem são caminhos que proporcionarão o aprofundando dos conhecimentos para atingir as demandas e gerar impactos sociais relevante àquela comunidade, em escala local num ambiente de periferia.

O projeto de pesquisa visa analisar a memória e as contribuições da Escola Municipal de Educação Básica Trindade na preservação e na valorização cultural num ambiente de periferia no município de Esteio/RS.

Com o marco histórico e territorial vinculados à memória da Vila Pedreira observa-se um ambiente de vulnerabilidade social, mas também de invisibilidade da comunidade, a qual territorialmente foi delimitada pelos trilhos do trem e a BR 116.





De acordo com Rufino (2021, p.19):

somos seres de experiência. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos – e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens. A encantaria da educação é parir seres que não cessam de renascer ao longo das suas jornadas. Parida e parteira de si e de muitos outros, a educação remete a processos sempre coletivos, afetivos, conflituosos, despedaçamento e remontagens do ser.

É nesse processo de renascimento constante que a escola e seus atores são os impulsionadores das transformações sociais, possibilitando que as crianças também ressignifique seus olhares trazendo a comunidade para dentro da escola e ao mesmo tempo, propondo ações para dar visibilidade às crianças que foram delimitadas geograficamente, diante do contexto histórico da cidade.

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Trindade realiza atividades, durante o ano letivo, que envolvem a comunidade escolar, mas percebe-se a necessidade de ações naquele contexto de periferia que envolvam a aprendizagem e as crianças nesse processo educativo, para além dos muros da escola e para além da educação tradicional. Também percebe-se a necessidade de dar visibilidade às crianças daquela comunidade.

A EMEB conta com uma Sala de Inovação equipada com recursos de informática para atividades que conectam os conteúdos acadêmicos com a tecnologia educacional. A estratégia adotada envolverá a criação de histórias em plataformas digitais, utilizando os desenhos feitos pelas crianças do 3º ano do ensino fundamental. Essas histórias serão integradas a atividades planejadas pela pesquisadora, tanto em sala de aula quanto em espaços culturais da cidade de Esteio. O objetivo é expandir o alcance do projeto para além dos trilhos de trem, promovendo um circuito cultural que ligue a Vila a outros pontos da cidade.

Para Rufino (2021, p. 20) “estamos a nos refazer na relação com o outro. Aprender implica afeto, está relacionado primeiramente à esfera do sentir, ou seja, do viver e do pulsar essa vivacidade tecendo diálogos que primam por uma relação ética com que se tece”.





Nessa perspectiva trazida por Rufino, a escola, patrimônio público, e seus agentes têm um papel fundamental na transformação da sociedade, em especial, das crianças da comunidade da Vila Pedreira, possibilitando a visualização das crianças para além muros da escola e para além dos trilhos do trem.

Conforme Rufino (2021, p. 28) “a educação também se expressa como ato amoroso, uma inscrição afetiva e solidária que sente e vibra no tom da partilha, reconhece o dom da vida como evento cíclico e ecológico e, por isso, se envolve ao invés de se desenvolver”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O artigo destaca a relevância de um estudo que explore a interconexão entre os conceitos de memória social, identidade, cultura e entre-lugar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo ainda está em desenvolvimento e será analisado posteriormente para identificar as principais considerações sobre o estudo.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUSEU MUNICIPAL MIGUEL LUZ. Museu Virtual. **Instagram**. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/museuesteio/tagged/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade social**. Estudos Históricos, v. 5, n.10, 1992, p. 200-212.





MEMÓRIA SOCIAL DE UM UNIVERSO CULTURAL GEEK EM SOMBRIO

Jessi Pereira da Rosa¹

Maria de Lourdes Borges²

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar a memória social do grupo que frequenta o “Universo Cultural Geek”, um espaço de comercialização de produtos da cultura pop japonesa, localizado no Shopping Outlet Japonês em Sombrio/SC. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, contendo cinco saídas a campo, entre outubro e novembro de 2022, totalizando 14 horas de observação, incluindo a realização de seis entrevistas não estruturadas. Os dados obtidos foram registrados em diário de campo e analisados conforme metodologia etnográfica, dando enfoque na reflexão e discussão sobre comportamento, identidade, cultura e memória, que, por sua vez, estão intrínsecos ao meio social enquanto vivências contemporâneas. A cultura “geek” refere-se a um grupo de pessoas que possuem um estilo de vida no qual têm enorme interesse em tecnologia, jogos eletrônicos e na cultura pop japonesa, bem como possuem o costume de utilizar roupas e acessórios de personagens de animes e de mangás (desenhos animados e revistas em quadrinhos oriundos da cultura japonesa). Esta curta verificação de observações e escritas indicaram a importância da construção da narrativa das experiências individuais e coletivas, por se tratar de um processo sociocultural que perpassa no entorno de uma organização, influenciando a formação da memória e identidade grupal na sociedade contemporânea. A identidade aqui observada é diferente no sentido de apresentar uma estética própria, capaz de unir características de diversos outros grupos culturais e, ainda assim, ser única, agindo como uma rede que interconecta a diversidade do ser jovem, contribuindo para a construção da memória social do grupo.

Palavras-chave: Etnografia; memória social; cultura organizacional; geek; cultura pop japonesa.

¹ Graduada em pedagogia pela UNISUL, Pós-graduada em psicopedagogia pelo UNIFIA e Mestre em Educação Inclusiva pelo PPG em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0002-7535-0147>. E-mail: jessi.202214996@unilasalle.edu.br.

² Professora de psicologia, Doutora e pesquisadora do PPG em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1277-5773>. E-mail: maria.borges@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é o de investigar um espaço de comercialização de produtos da cultura pop japonesa, denominado “Universo Cultural Geek”, localizado em Januária, um bairro nobre do município de Sombrio/SC, no tradicional ponto de parada dos viajantes do sul do Brasil, o Shopping Outlet Japonês com a finalidade de **estudar, analisar e descrever a cultura e o comportamento do grupo social** que frequenta este local.

O “Universo Cultural Geek” é uma empresa atacadista, mais especificamente uma “lojinha”, localizada em um ponto privilegiado e bem centralizado do Shopping Outlet Japonês. Ela possui uma estrutura de, aproximadamente, quatro metros de largura e três metros de altura e é toda dividida por prateleiras e araras, as quais distribuem uma variedade de objetos, entre eles destacam-se canecas, broches, bonecos de resina, chaveiros personalizados com personagens “geeks” e camisetas de bandas e super-heróis. As paredes da loja são cuidadosamente decoradas com imagens, escritas e molduras que lembram a cultura pop japonesa. Livros e obras diferenciadas estão presentes na lista dos mais vendidos do “Universo Cultural Geek”, dando destaque aos mangás e às camisetas de bandas, que têm vendas garantidas por caírem no gosto dos clientes colecionadores.

O termo “geek” é uma gíria inglesa que, em 1990, começou a ser utilizada com o intuito de se referir a pessoas peculiares e, posteriormente, passou a identificar uma cultura, a cultura “geek”, voltada, principalmente, “para um estética do ser um jovem” (Santos, 2019, p. 27). A cultura “geek” refere-se a um grupo de pessoas que possuem um estilo de vida no qual têm enorme interesse em tecnologia, em jogos eletrônicos e na cultura pop japonesa. Além disso, esse grupo possui uma característica marcante no seu modo de se vestir, utilizando roupas e acessórios de personagens de desenhos animados e de revistas em quadrinhos originários da cultura japonesa.

Segundo Godoy e Santos (2014), é a cultura, a partir dos seus diversos significados, que dá sentido às ações humanas e faz com que toda ação social seja





uma forma de expressão, comunicação e produção cultural. A cultura está intrínseca ao meio social através das relações interpessoais vividas em espaços contemporâneos e, conseqüentemente, está ligada ao modo de ser, o qual é embasado nas próprias regras de convivência de cada sujeito e de cada ambiente em que este está inserido.

Portanto, percebe-se a transformação e a diversificação cultural do shopping, dos seus estabelecimentos e, principalmente, do público que o frequenta, o qual deixa e leva desse local um pouco de si. Nesta perspectiva, a cultura “geek” é formada por um grupo social que constroi identidades e proporciona a sensação de pertencimento a quem se identifica com o seu modo de ser.

Com o intuito de compreender os aspectos subjetivos de um universo de significados, de motivações, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes do espaço atacadista “Universo Cultural Geek”, utilizou-se como perspectiva metodológica uma pesquisa de inspiração etnográfica através da realização de uma pesquisa qualitativa, que será descrita no decorrer deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para DaMatta (1997), a cultura pode ser considerada como um mapa, pelo qual os indivíduos de determinados grupos sociais pensam e, a partir dele, se comportam. Segundo Godoy e Santos (2014), a cultura possui inúmeros significados, os quais dão sentido às ações das pessoas em uma sociedade, tornando essas ações uma forma de expressão, comunicação e produção cultural, podendo impactar positivamente ou negativamente na sociedade e nas relações. Assim, como um elemento ligado ao modo de ser e às relações interpessoais dos indivíduos, a cultura permite o entendimento sobre as diversas sociedades e os sujeitos que fazem parte destas.

Conforme DaMatta (1997), o espaço público e o espaço privado representam muito mais que apenas um espaço físico em que convivemos, são locais produtores de cultura, são modos de organização, de pensar e de se posicionar. O espaço





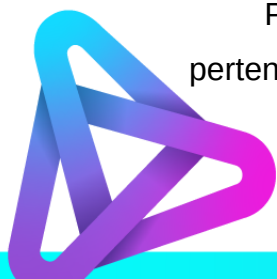
privado é como a nossa casa, oferece proteção e acolhimento. O espaço público representa a rua, um ambiente de impessoalidade, em que o sentimento de proteção e conforto não estão presentes, sendo considerado perigoso. Dessa forma, o comportamento de cada indivíduo se modifica de acordo com o ambiente em que está inserido, relacionando-se, no espaço público, com a individualidade e igualdade e, no espaço privado, com a pessoa e a hierarquia (DaMatta, 1997).

É nesse meio social, com todas as influências culturais, que o indivíduo constrói sua identidade e sua singularidade. Segundo DaMatta (1997), o indivíduo é uma representação de um papel social, o qual possui natureza normativa, igualando e nivelando todos os sujeitos. Contudo, a singularidade e o modo distinto pelo qual o sujeito é subjetivado faz-se presente, contemplando atitudes e discursos diferentes. Para DaMatta (1997), no Brasil, a atribuição de valores e posições diferentes desencadeia o surgimento de estilos também diferentes, mas que convivem em uma íntima relação, formando assim grupos sociais com características singulares, distintos uns dos outros.

De acordo com Pollak (1992), os grupos estabelecem vínculos com os espaços que frequentam, deixando sua marca naquele local e, ao mesmo tempo, recebendo influência desse espaço, como uma relação de troca mútua, em que ambos se encontram, se impactam e se modificam. A relação dos grupos em determinado ambiente cria experiências individuais e coletivas que formam suas memórias também individuais e coletivas, construindo assim seu modo de ser como um grupo em determinada sociedade e tempo histórico (Pollak, 1992).

A memória coletiva é construída socialmente através dos grupos em que estamos inseridos, e é responsável por determinar a coesão interna do grupo, definindo o que é comum para este e o diferenciando dos demais (Pollak, 1992). Desse modo, compreende-se que os grupos são uma junção de pessoas com interesses em comum e que se identificam, de certa forma, umas com as outras nesse pequeno coletivo de indivíduos.

Para Pollak (1992), a memória coletiva contribui para o sentimento de pertencimento e para a construção identitária dos indivíduos e dos grupos. A





identidade refere-se a como o indivíduo percebe a si mesmo, é a sua auto imagem construída pelo próprio sujeito e pelos grupos através da relação social em determinada cultura (Pollak, 1992).

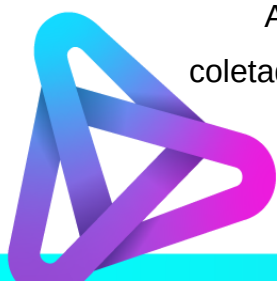
Para Santos (2019), essa auto imagem é um meio pelo qual os indivíduos podem observar e refletir se pertencem ou não àquele grupo, como se fosse um espelho ou um reflexo que permite a identificação com determinado modo de ser e de viver. Os grupos “geeks”, apesar de não incluírem diversos elementos que fazem parte da cultura, englobam os mais variados elementos de outros grupos, “agindo como uma rede que interconecta a diversidade do ser jovem” e tornando-se uma mistura de inúmeros outros modos de ser, formando, então, a cultura “geek” (Santos, 2019, p. 27).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico deste ensaio é inspirado nas premissas da etnografia por possibilitar a compreensão da complexidade dos fenômenos culturais da organização sob a perspectiva de seus próprios membros, nos seus “próprios termos” (Souza, 2015), assim como a observação, a realização de seis entrevistas e a descrição informal dos participantes da pesquisa.

Para Souza (2015) a etnografia é um dos métodos de pesquisa qualitativa que objetiva, para além de descrever, buscar um “entendimento integrativo de fenômenos socioculturais presentes em grupos, comunidades ou instituições particulares de acordo com os próprios termos e atitudes daqueles que os vivenciam cotidianamente” (p. 391), conceito embasado na Escola Sociológica de Chicago. O autor alerta a respeito da impossibilidade do pesquisador compreender 'o outro' ou 'o grupo estudado' em seu todo, bem como ele próprio “deve ser incluído como parte integrante do contexto mais amplo” da pesquisa, incluindo aí a subjetividade do pesquisador. (Souza, 2015, p. 396).

A partir deste entendimento é que foi realizada a coleta e a análise de dados coletados no diário de campo. Depois de sistematizados os dados, procurou-se erigir





pontes com o referencial teórico em busca de fazer uma “teia” com as ideias propostas. Foram realizadas cinco saídas a campo, as quais foram registradas em diário de campo, entre outubro e novembro de 2022, totalizando 14 horas de observação, bem como realizadas seis entrevistas abertas, contemplando atendentes, clientes e visitantes do “Universo Cultural Geek”. Recebeu-se autorização dos gestores deste espaço para efetuar a pesquisa no local.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A cultura das organizações é formada pelas empresas, funcionários e clientes que a compõem, ou seja, por uma sociedade que cresce a cada dia e constroi uma comunidade com regras, normas, respeito e trabalho, como exponho no relato das visitas e das observações no Diário de Campo (16/11/2022):

Foi com essa perspectiva que deixei a loja “Universo Cultural Geek”, com a compreensão do significado de cada objeto, de cada estilo e de cada filosofia de vida. É um universo de sensações, misturado com sentimentos peculiares e ao mesmo tempo com um desejo enorme de consumo.

Em conformidade com Godoy e Santos (2014), todos esses significados identificados nas idas a campo fazem parte da cultura, são eles que constituem a cultura e também são constituídos por ela, dando sentido às vivências humanas. É isso que faz com que o dia a dia daquele universo seja um espaço diferenciado em sua totalidade, mostrando que cada ser humano tem um estilo, uma cultura e características particulares de ser e de se constituir, iniciando em sua família, a sua primeira organização, e expandindo para mais em termos de grupos sociais.

Cada ser é único e tem seu próprio modo de viver, sua própria forma de expressão, comunicação e produção cultural (Godoy; Santos, 2014). Assim, cria-se ou dá-se origem à cultura, à cultura da troca, das necessidades, da liberdade de escolha e de expressão, do respeito ao próximo, do trabalho, da remuneração, do ganho, do gasto, enfim, das diferentes faces da vida. A partir desse contexto, foi





possível perceber a singularidade de cada sujeito através da sua vivência apenas pela sua forma de se comunicar, seja com o “pode chegar freguês” dos frentistas ou com o seu simples “bom dia”.

Os grupos “geeks”, apesar de não incluírem diversos elementos que fazem parte da cultura, englobam os mais variados elementos de outros grupos, “agindo como uma rede que interconecta a diversidade do ser jovem” e tornando-se uma mistura de inúmeros outros modos de ser, formando, então, a cultura “geek” (Santos, 2019, p. 27).

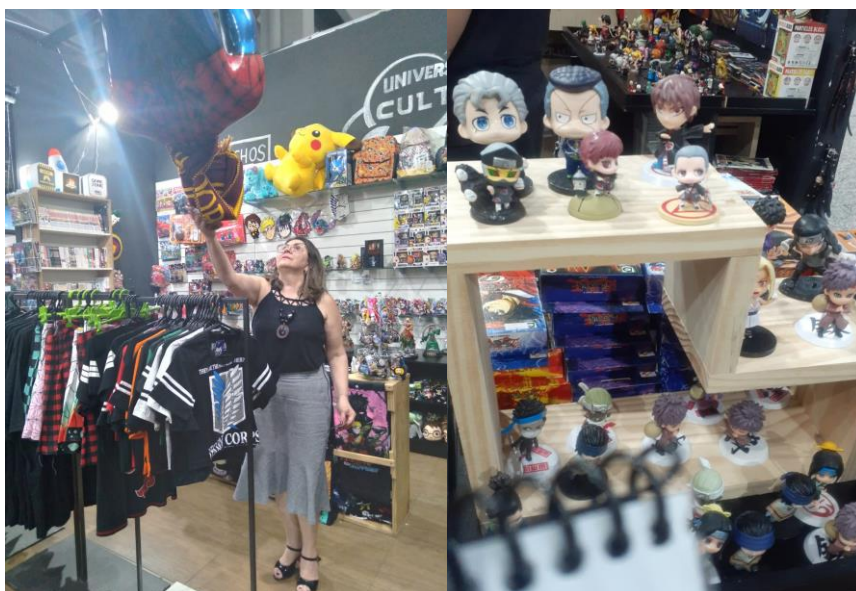
DaMatta (1997) relaciona a cultura com um mapa, guiando os pensamentos e o comportamento dos indivíduos de um grupo social, compreende-se, assim, como o indivíduo constroi sua identidade e singularidade e, a partir disso, se insere em um grupo que possui características, pensamentos e gostos similares aos seus. O “Universo Cultural Geek” pode ser considerado como um mapa que guia um grupo de pessoas por um mundo peculiar, com gostos singulares que impactam o modo de viver desses sujeitos.

Percepção esta que, de uma maneira simples, também foi identificada por quem passava pela loja: “Não demorou muito e lá estava eu, misturada a essa “tribo”, como mencionou um visitante ao se referir às pessoas daquele ambiente [...]” (Diário de Campo, 15/11/2022). Essa “tribo”, como o visitante se referiu ao público da loja atacadista, tem como principais características a forma peculiar de se vestir e os itens únicos pelos quais se interessa, sendo tudo relacionado com a cultura pop japonesa.





Figura 1 – Parte interna do “Universo Cultural Geek”



Fonte: Acervo das autoras (2022).

Ao responder uma pergunta sobre o uso do uniforme no “Universo Cultural Geek”, o atendente A relata: [...] *temos que estar caracterizado parecido com a loja. Podemos usar maquiagem, podemos usar acessórios e a cor preta das camisetas predomina no nosso dia a dia por achamos que ficamos idênticos aos nossos visitantes e clientes.*” (Diário de Campo, 15/11/2022).

Figura 2 – Clientes da loja “Universo Cultural Geek”



Fonte: Acervo das autoras (2022).



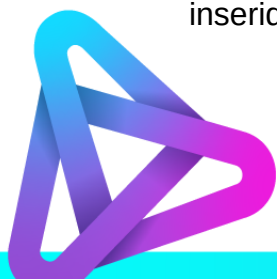


É essa diferença de valores e posições em meio à sociedade que desencadeia novos estilos, formando grupos sociais com características únicas e distintas dos demais (DaMatta, 1997). Assim, para Pollak (1992), o grupo, em um mesmo lugar, se iguala em objetivos comuns, constituindo a memória coletiva, a qual é responsável por essa ligação coerente e interna do grupo. É essa memória que contribui para a formação do sentimento de pertencimento e de identidade, seja dos indivíduos que pertencem ao grupo ou do próprio grupo (Pollak, 1992). Um cheiro, um souvenir, um produto e até a própria satisfação ou insatisfação do cliente, que repassa para os próximos, impacta nessa memória, perpassando o indivíduo, atingindo o coletivo e fazendo de cada sujeito um sujeito único.

A identidade é a forma como o indivíduo cria sua auto imagem através da sua percepção de si mesmo, das suas relações sociais e de como os outros indivíduos e grupos o percebem (Pollak, 1992). Desse modo, foi possível identificar no “Universo Cultural Geek” meios pelos quais os indivíduos criam a sua auto imagem, percebendo a si mesmo quando compram um item da loja, quando olham uma imagem que pertence àquele local, quando trocam palavras com outro membro do mesmo grupo, enfim, quando se relacionam com outros sujeitos e com o espaço no qual estão inseridos.

Conforme fui me aproximando do grupo, houve a percepção do sentimento de amor, de respeito e de empatia, ocorrendo tanto no aspecto individual dos membros deste grupo, quanto no meio sociável, em sua relação com os demais. O estabelecimento de vínculos entre os pertencentes deste grupo também mostrou-se presente no espaço da loja, local em que deixaram sua marca e, ao mesmo tempo, receberam influência desse espaço.

Conforme Pollak (1992), os grupos são capazes de estabelecer vínculos com esses espaços e, como foi observado na ida a campo ao “Universo Cultural Geek”, deixam sua marca naquele local e são impactados por esse ambiente. Desse modo, a cada dia somos transformados pela sociedade e comunidade em que estamos inseridos, carregando as nossas memórias coletivas, familiares e individuais e





fazendo essas recordações, nas quais ficam sensações e sentimentos estimulados por nós.

Partirei para a análise do espaço físico da loja. Quando vou a campo, observo a estrutura externa, a qual engloba o shopping como um todo, sua localização, o espaço de chegada e saída dos visitantes, o parquinho, os pontos de compra e venda, a praça de alimentação, os produtos e as instalações, e a parte interna da loja, dando enfoque em como é organizada, representando, de acordo com DaMatta (1997), uma forma de cultura, pois também existe cultura no modo de organizar um espaço físico de uma organização.

Cada um desses estabelecimentos possui uma função diferenciada, porém com um único objetivo, comercializar os seus produtos. E é nessa imensidão de produtos que um estande, um objeto, um cheiro, um sorriso ou um souvenir trazem diferentes significados que, sem sombra de dúvida, ficaram registrados na memória de quem passou por aqui, como uma lembrança deste lugar (Diário de Campo, 11/10/2022).

Figura 3 – Parte externa do “Universo Cultural Geek”



Fonte: Acervo das autoras (2022).





Conforme DaMatta (1997), podemos dividir um ambiente em dois espaços, o público e o privado, sendo, respectivamente, a “rua” e a “casa”. Neste contexto, a organização, ou seja, o shopping como um todo, pode ser considerado como o espaço público e a loja “Universo Cultural Geek” o espaço privado. A relação da loja com o espaço privado se dá quando o atendente convida o cliente ou o visitante para entrar nesse ambiente, eles se sentem como em sua própria casa, um lugar acolhedor e de proteção, é onde o grupo se identifica e se sente bem, agindo como se estivesse à vontade. Saindo desse espaço privado, o indivíduo depara-se com a organização, com o shopping, ou seja, com a “rua”, onde ronda perigos e onde as pessoas tornam-se impessoais, modificando seu comportamento.

Apesar dos espaços citados anteriormente serem ambientes com aspectos e influências distintas, eles se complementam e se relacionam, se misturando e se transformando (DaMatta, 1997). Essa mistura de espaços foi percebida quando descrevo, em meu diário de campo, a estrutura do “Universo Cultural Geek”, desde a sua localização na organização até a localização interna dos seus produtos, os quais são todos voltados para a cultura pop japonesa. É como se trouxesse uma parte do Japão para o Brasil, relacionando essas duas culturas.

São expostos itens como camisetas de super-heróis, pokémons, camisetas de bandas, quadros, imagens, peças de resinas, chaveiros, animes, mangás e diversos outros itens relacionados à cultura japonesa. Todos possuem referência devido a perfeição e autenticidade que exercem em seus variados detalhes (Diário de Campo, 14/10/2022).

Para finalizar esta análise, como sujeito pesquisador que foi atravessado pela cultura do seu local de estudo, apresento, a seguir, parte do meu diário de campo, em que descrevo brevemente a minha percepção sobre o local e o meu sentimento sobre tudo que vivenciei no “Universo Cultural Geek”.

Confesso que me tornei diferente desde que conheci este local de vendas, por assim chamar, mas que vai muito além do que se possa ter visto ou comercializado. Pude perceber o comprometimento em equipe, o cuidado com as informações repassadas em cada objeto ali exposto, a gentileza





traduzida em cada sorriso que os visitantes ou clientes deixavam transparecer ao serem recepcionados (Diário de Campo, 16/11/2022).

Quando vamos a campo, somos atravessados pela cultura do local que nos inserimos, a cultura, os valores e a memória do espaço se misturam com o do sujeito etnográfico. Para Silva Junior (2020), de imediato, essa mistura é inevitável, percebemos o outro a partir da perspectiva da nossa própria história, do nosso próprio eu, não entendendo o outro "em seus próprios termos" (p. 62). Desse modo, abre-se espaço para a necessidade do etnográfico desenvolver um olhar para além de si, de seus pressupostos e alicerces existenciais, desnaturalizando sua visão e suspendendo o que rege o seu "eu" para, então, olhar as verdadeiras conexões que atravessam o outro e que subjetivam o seu modo de vida (Silva Junior, 2020).

Tudo que observei, ouvi e escrevi ia se solidificando em imagens congeladas, sendo registradas na memória. Aprendi a olhar, a ouvir e a registrar, estou agradecida por essa realização. Enquanto observava o público que se fazia presente, também experimentava um outro olhar, um outro ouvir, um outro refletir sobre este universo (Diário de Campo, 16/11/2022).

Foi no decorrer da minha experiência no "Universo Cultural Geek" que identifiquei, na prática, a necessidade de deixar de lado as lentes desenvolvidas na nossa trajetória de vida para entender todas as nuances do outro, permitindo a compreensão de outras verdades e normalidades. Segundo Silva Junior (2020, p. 62), "a boa etnografia precisa de alguma forma ser livre dos pressupostos de causalidade que nós carregamos na nossa história e na nossa própria compreensão". Portanto, é a partir do desenvolvimento desse novo olhar que se faz possível a problematização dessa mistura de sujeitos que parece ser tão inevitável de ocorrer. É neste momento que a experiência etnográfica torna-se, ao mesmo tempo que um desafio, única, pois o sujeito etnográfico percebe um outro universo, no caso desta pesquisa, um **Universo Cultural Geek**.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi investigar um espaço de comercialização de produtos da cultura pop japonesa, denominado “Universo Cultural Geek”, para fins de estudar, analisar e descrever **a cultura e o comportamento** do grupo social que frequenta este local. A pesquisa foi realizada sob inspiração etnográfica.

Nesse breve período de tempo em que fui a campo, busquei olhar, ouvir, descrever e refletir sobre cada detalhe dos elementos culturais que constituem o universo “geek” e que se mostraram presentes no local analisado. Procurei entender essa cultura peculiar e os indivíduos que compõem esse grupo cultural. Também busquei expor como processo de construção das memórias o consumo, a identidade, a maneira de ser, de se vestir e de estar, formando quem somos ou, pelo menos, quem imaginamos ser.

Esta curta verificação de observações e escritas indicou a importância da construção da narrativa das experiências individuais e coletivas, por se tratar de um processo sociocultural que perpassa no entorno de uma organização, influenciando a formação da identidade na sociedade contemporânea. A identidade aqui observada é diferente, diferente no sentido de ser uma estética própria, capaz de unir características de diversos outros grupos culturais e, ainda assim, ser única.

Ao analisar o espaço interno da loja e os espaços que compõem o seu redor, identifiquei um emaranhado de tecidos ligados por fios. O emaranhado de tecidos representa o modo de ser dos indivíduos, suas posições e discussões sociais, os fios são os processos sociais que subjetivam o sujeito e auxiliam na fixação das suas posições nesse meio.

Olhar esses espaços como privado e público, possibilitou a compreensão de como o grupo que frequenta a loja se sente e se comporta em ambos os espaços. No espaço privado, a sensação é a de estar em casa, em um local seguro e pessoal, no espaço público é como se estivesse na rua, trazendo a impessoalidade à tona. O ambiente externo à loja, como os corredores do shopping, trouxe essa





impessoalidade, enquanto no interior do “Universo Cultural Geek”, o sentimento de estar em casa prevaleceu.

Meu objetivo com esta análise foi o de abordar brevemente algumas características do processo de consumo da cultura pop japonesa por brasileiros, que já repercute em mudanças culturais, dada a emergência desse hibridismo cultural. Se está a favor ou não de um desenvolvimento, não cabe aqui refletir sobre isso, sobressai-se, neste momento, a vantagem que o indivíduo pode ter ao ser exposto a diferentes aspectos culturais que o leva a repensar a sua identidade, fornecendo uma maior liberdade de escolhas. Portanto, é este o indivíduo que visita, que é cliente ou é atendente do “Universo Cultural Geek”.

REFERÊNCIAS

DAMATTA, R. **A casa e a Rua**: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

GODOY, E.; SANTOS, V. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15-41, 2014. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300002>

SILVA JUNIOR, Roberto Donato da. Experiência etnográfica, deslocamento perspectivo e interdisciplinaridade. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 12, n. 1, p. 52-69, abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº01artigo65>.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SANTOS, R. **Cultura “Geek” e Construção de Redes de Sociabilidade e Saberes**: Um Estudo Sobre Protagonismos Juvenis em Horizonte-CE. 2019. 146p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUZA, M. R. Psicologia Social e Etnografia: Histórico e Possibilidades de Contato. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 389–405, abr. 2015.





MEMÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE NA HISTÓRIA DE PROFESSORES DE DANÇA AFRO-BRASILEIRA

Paola Verdun¹

Lúcia Regina Lucas da Rosa²

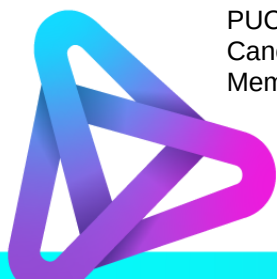
Resumo

Este estudo é uma análise de narrativas de professores de dança afro-brasileira, explorando como a conexão com suas origens e a valorização da identidade negra atravessa sua história. A partir de narrativas autobiográficas, este trabalho objetiva compreender como esses educadores incorporam e transmitem os valores, saberes e práticas culturais afro-brasileiras, preservando e fortalecendo um legado que continua a ressoar através das gerações. O referencial teórico escolhido para este trabalho baseia-se em três obras fundamentais que exploram a cultura negra e a identidade afro-brasileira: o estudo de Leda Maria Martins sobre oralitura; a dissertação de Maria da Conceição Evaristo Brito; e a obra de Kabengele Munanga sobre negritude. Assim, uma técnica de coleta de dados, por meio de entrevistas narrativas abertas, foi utilizada para a investigação. Após as entrevistas com os colaboradores, as mesmas foram transcritas e analisadas a partir dos autores escolhidos. Os resultados apontam e confirmam a perspectiva dos autores sobre a importância da dança e outras expressões culturais na formação e afirmação da identidade dos jovens negros, promovendo o reconhecimento e a valorização da ancestralidade afro-brasileira. Mostram, também, a profundidade e a riqueza da cultura afro-brasileira na formação identitária, a importância da comunidade e da educação, e a resistência cultural através da arte. A vivência da dança, seja ela sistematizada ou popular, proporciona uma conexão profunda com as raízes culturais e reforça a identidade coletiva de uma comunidade.

Palavras-chave: dança afro-brasileira; ancestralidade; identidade.

¹ Paola Verdun, doutoranda em Memória Social e Bens Culturais na Universidade La Salle; Mestra em Educação e Licenciada em Dança pela ULBRA; Analista de Pesquisa Científica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2716-2347>. E-mail: paola.202210698@unilasalle.edu.br.

² Doutora (2012) e Mestre (1996) em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, área de Literatura Brasileira, Especialização em Reconstruindo o ensino de língua e literatura pelo Centro Universitário La Salle (1998), Especialista em Docência universitária na contemporaneidade (2020) e em MBA em gestão de instituições de ensino superior (2017) pela UCS-RS e graduada (1988) em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC-RS. Atualmente, coordenadora do curso de Letras na Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas-RS, professora adjunta III no curso de Letras; professora e pesquisadora no PPG Memória Social e Bens Culturais na Unilasalle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0715-8471>.





1 INTRODUÇÃO

A dança afro-brasileira, rica em expressão artística e cultural, carrega consigo a força e a profundidade das raízes ancestrais que moldam a identidade de seus praticantes. Para os professores dessa arte, a memória não é apenas uma herança passiva, mas uma vivência ativa que permeia suas práticas pedagógicas e suas trajetórias pessoais. Este estudo é uma análise de narrativas de professores de dança afro-brasileira, explorando como a conexão com suas origens e a valorização da identidade negra atravessa sua história. A partir de narrativas autobiográficas, este trabalho objetiva compreender como esses educadores incorporam e transmitem os valores, saberes e práticas culturais afro-brasileiras, preservando e fortalecendo um legado que continua a ressoar através das gerações.

Apresenta-se, para tanto, um referencial teórico alinhado com as temáticas da identidade e da ancestralidade; a metodologia escolhida para este estudo; os resultados encontrados a partir das narrativas dos colaboradores da pesquisa; e, por último, uma breve análise dos enunciados registrados nas narrativas escolhidas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico escolhido para este trabalho baseia-se em três obras fundamentais que exploram a cultura negra e a identidade afro-brasileira: o estudo de Leda Maria Martins sobre oralitura; a dissertação de Maria da Conceição Evaristo Brito; e a obra de Kabengele Munanga sobre negritude.

Martins (2003) explora o conceito de oralitura, que combina oralidade e escrita, como uma forma de preservar e transmitir a cultura afro-brasileira. Em sua obra, a autora enfatiza a importância do corpo como um lugar de memória, onde as tradições culturais são vividas e transmitidas através das performances. Ela argumenta que as performances de oralitura são atos de resistência cultural, que desafiam as narrativas hegemônicas e promovem a visibilidade e a valorização da





cultura negra. Através das performances, a memória coletiva é mantida viva e transmitida às novas gerações, assegurando a continuidade das tradições culturais.

Brito (1996) examina a literatura negra como uma manifestação poética da afro-brasilidade. A autora argumenta que a literatura negra no Brasil é um reflexo das experiências históricas e culturais dos afro-brasileiros, propondo uma leitura que vai além do texto escrito para englobar as memórias e vivências da comunidade negra. Ela destaca, ainda, a importância da voz negra na construção de uma identidade coletiva e na luta contra o racismo estrutural, promovendo uma reconstrução e valorização das raízes culturais afro-brasileiras.

Munanga (2009) examina os diferentes significados e usos do conceito de negritude. O autor argumenta que a negritude é um movimento de resistência e afirmação cultural, que busca resgatar a identidade e a dignidade dos povos negros. Ele discute a negritude em diversos contextos históricos e geográficos, destacando sua importância na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial. Ainda, o autor também aborda a relação entre negritude e identidade, propondo que a valorização da cultura e das tradições africanas é essencial para a construção de uma identidade afro-brasileira forte e orgulhosa.

3 METODOLOGIA

A abordagem escolhida para esta pesquisa foi a qualitativa com utilização de aporte teórico. Assim, uma técnica de coleta de dados, por meio de entrevistas narrativas abertas, foi utilizada para a investigação. Após as entrevistas com os colaboradores, as mesmas foram transcritas e analisadas a partir dos autores escolhidos: Munanga (2009), Martins (2021) e Brito (1996).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os colaboradores desta pesquisa são o Mano Amaro (Amaro, 2023), nascido em Pelotas/RS e residente na Bélgica há quase 30 anos; Thyago Cunha (Cunha





(2023), fundador da Hibridus Instituto de Arte e Cultura, de Porto Alegre; Mônica Barboza (Barboza, 2024), natural também de Pelotas, e residente em Santa Maria/RS há mais 10 anos; e Perla Santos (Santos, 2024), de Porto Alegre. Os quatro participantes são professores de dança afro e foram entrevistados via google meet, entre os anos de 2023 e 2024, para compor as narrativas que farão parte da Tese Memórias Autobiográficas de Professores de Dança Afro-brasileira: ancestralidade, corpo e contemporaneidade nas práticas docentes, a ser defendida em 2026.

4.1 Identidade e cultura

A partir de Munanga (2009), pode-se observar o impacto da dança afro-brasileira na identidade e na cultura dos jovens negros, tomando como ponto de partida a narrativa dos colaboradores desta pesquisa. Amaro (2023) começa descrevendo sua iniciação na dança aos 14 anos em Pelotas, no clube cultural Fica Aí. Este local de encontro é emblemático, pois destaca a importância dos espaços culturais negros como centros de formação e expressão artística. Munanga (2009) enfatiza que a cultura é uma construção contínua e dinâmica, e esta pode estar refletida na prática da dança afro-brasileira, a qual Amaro (2023) vivenciava inicialmente como "brincadeiras" ou "reuniões dançantes".

[...] quando eu comecei a dançar, eu comecei... eu tinha 14 anos porque muito jovem, muito jovem eu dançava em festas. E que nós chamávamos em Pelotas de brincadeiras, e vocês em Porto Alegre chamavam de reuniões dançantes. Então eu sempre participei disso, com 14 anos, eu participei do primeiro grupo de funk. Pela minha, na minha vida, eu tinha 14 anos, foi num clube cultural, o Fica Aí, um clube de negros lá em Pelotas. E aí, o que que acontece? Eu me apaixono por aquilo, claro, dançava em festa quando não sabia que poderia se dançar em grupo. E na verdade, o... isso que nós fazíamos era movimento negro, era a dança afro nossa. O funk, que hoje ele tem uma outra conotação. Está entendendo? Então como nós, a nossa história é diferente de hoje. (Amaro, 2023).





O relato de Amaro (2023) sublinha a transmissão oral e corporal do conhecimento, aspecto fundamental na preservação das tradições culturais afro-brasileiras. Essa forma de aprendizado é vital para a manutenção da identidade cultural e o fortalecimento da comunidade. Quando Amaro (2023) menciona que o funk dançado naquela época era um movimento negro e uma dança afro, ele está articulando a dança como uma ferramenta de resistência e afirmação cultural, alinhada com as ideias de Munanga (2009) sobre a importância da cultura negra na construção identitária.

A narrativa também ilustra como as práticas culturais são reinterpretadas e ressignificadas ao longo do tempo. O funk, que antes tinha uma conotação específica dentro do movimento negro, hoje assume diferentes significados. Essa evolução da dança reflete a capacidade da cultura afro-brasileira de se adaptar e reinventar, mantendo-se relevante para as novas gerações.

Por fim, a paixão de Amaro pela dança, despertada em um contexto de resistência cultural, reforça a ideia de que a arte não apenas entretém, mas também educa e fortalece a identidade. Como Munanga (2009) aponta, é através dessas práticas culturais que os indivíduos encontram meios de expressar e afirmar sua identidade, resistindo aos estigmas e preconceitos impostos pela sociedade.

4.2 Aspectos fundamentais da cultura afro-brasileira e formação identitária

Analisando as narrativas à luz da obra de Brito (1996), destaca-se também aspectos fundamentais da cultura afro-brasileira e a formação identitária através da arte. Quanto à cultura e à ancestralidade, os relatos apresentados mostram como é vista a dança afro contemporânea, como nas palavras de Cunha (2023), não apenas como uma expressão artística, mas também como uma parte intrínseca do desenvolvimento social humano, especialmente nas periferias. Brito (1996) afirma que a cultura afro-brasileira está profundamente enraizada nas práticas cotidianas, na religião, na oralidade e nos costumes das famílias negras. Assim, não começa





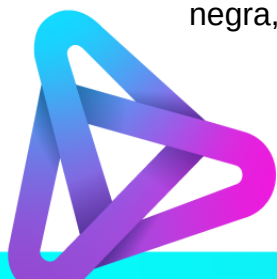
em um momento específico, mas é uma continuidade natural da ancestralidade, dos folclores e das tradições passadas de geração em geração.

A autora enfatiza que a ancestralidade é um elemento vital na construção da identidade, e isso é refletido na dança como uma forma de resistência cultural. Quando Cunha (2023) coloca o movimento do carnaval que prestigiava na infância, está trazendo a importância destes elementos para a cultura negra.

Esse é um pensamento de como hoje eu entendo toda essa construção e até de como eu venho pensando sobre a dança afro contemporânea, que pode ser moderna, pode ser folclórica, pode ser popular. A cultura afro é o nosso primeiro contato no desenvolvimento social humano da periferia. Acho que é difícil dizer assim “tu começou, no ano x, a fazer aula de dança afro”. Esses aspectos que mexem nesse folclore negro vêm de um berço cultural. Vêm de uma oratória que é da religião. Mas que também é contribuído pelo artístico. Que também está nos costumes daquelas famílias negras. Então isso tudo se faz arte. Então desde muito pequeno, desde quando eu lembro, eu me enxergo não só nesse meio cultural periférico, mas também me enxergo nesse meio cultural artístico que está dentro do Carnaval. Mas que também está dentro da religião. [...] a minha infância era rodeada desse processo. Então vivia na rua, tendo aquelas brincadeiras de criança. Mas ao mesmo tempo, de brincadeiras de crianças que também tinham, muito forte, essa cultura do negro. Então eu acho que se eu colocasse quem seriam esses primeiros professores, eles estariam na vivência, dentro da comunidade, e no meu caso, dentro de um morro, uma vila: Maria da Conceição. (Cunha, 2023).

Mostrando uma integração cultural e artística, a voz de Cunha (2023) destaca como as práticas culturais afro-brasileiras, como a dança, são uma mistura de elementos artísticos e religiosos que estão presentes em várias esferas da vida, incluindo o carnaval. Brito (1996) ressalta a importância da integração cultural e artística na formação de identidades, onde o folclore e as expressões artísticas se fundem com as tradições religiosas e comunitárias, criando um ambiente rico em significados e manifestações culturais.

Além disso, a presença da cultura afro-brasileira desde a infância, como descrito por Cunha (2023), é essencial para o desenvolvimento identitário. Brito (1996) afirma que a infância, permeada por brincadeiras que incorporam a cultura negra, é crucial para a construção de um senso de identidade e pertencimento. É





durante essas experiências que os jovens aprendem sobre sua herança cultural e desenvolvem uma conexão profunda com suas raízes.

Ainda, destaca-se a resistência cultural e a representatividade presente na dança afro-brasileira. Brito (1996) frequentemente aborda a luta contra o apagamento cultural e a importância de reconhecer e celebrar as raízes africanas na formação da identidade brasileira. A dança, como descrita pelo colaborador, é uma forma de resistência que fortalece a comunidade e afirma a identidade negra contra estigmas e preconceitos.

4.3 Relação entre dança, identidade e memória cultural

A partir das ideias de Martins (2021), pode-se destacar alguns pontos importantes sobre a relação entre dança, identidade e memória cultural. A autora, em suas obras, sempre destaca a importância das manifestações culturais na construção e afirmação da identidade negra. Assim, Barboza (2024) descreve sua introdução ao balé aos 3 anos de idade, revelando como a dança sempre esteve presente em sua vida de forma profunda e significativa. Dialogando com Martins (2021), que argumenta que a dança e outras formas de arte não são apenas atividades recreativas, mas sim poderosos veículos de expressão cultural e identidade, percebe-se como as experiências da colaboradora podem ser interpretadas neste sentido.

Barboza (2024) também menciona suas raízes em uma família inter-racial negra, onde as festas familiares e a dança, como o samba e o som de Martinho da Vila, são elementos centrais. Martins (2021) destaca a importância da interculturalidade e da memória na preservação e transmissão das tradições culturais. As festas e celebrações familiares funcionam como um espaço de reafirmação e continuidade das práticas culturais negras, permitindo que a memória coletiva seja vivida e experimentada por novas gerações.





[...] então a minha, a minha história na dança, ela começou bem cedo, assim eu acho que como a maioria das meninas, né, da minha geração, aí eu tenho 42 anos, né? Então eu comecei indo para o balé. Com 3 anos de idade, então essa é a minha... É a minha primeira relação com dança, né? E uma relação assim, bem, é... profunda, porque é o tipo de mover que está presente na minha vida, assim, até os meus 19, 20 anos, mais ou menos, 19 e 20 anos assim, é a única coisa que eu, que eu trabalhei corporalmente de dança, no meu corpo. Eu venho de uma família negra, né? Numa família inter-racial, negra, então toda a família negra tem as festas de casa, as festas de aniversário onde as pessoas dançam, isso é parte, né, da nossa cultura, mas pra mim a dança sempre teve esse lugar cênico, por começar a aprender dança desde muito cedo, então... É claro, eu falo a dança primeira da minha vida foi o balé, porque foi a dança sistematizada assim, né? Mas eu tenho esse, esse, essa memória, assim de criança, depois, ao longo do tempo, dessas festas de família, do samba ali, do que se ouvia, Martinho da Vila, né? Então, assim, isso é muito presente nas festas da família, principalmente nesse... nesse lado negro da minha família que vem da origem da minha mãe. (Barboza, 2024).

A sistematização da dança através do balé, mencionada pela colaboradora, traz à tona um contraste interessante com as danças populares e tradicionais vivenciadas nas festas familiares. Martins (2021) sugere que esse diálogo entre formas artísticas "eruditas" e "populares" enriquece a experiência cultural dos indivíduos, permitindo um entendimento mais profundo das múltiplas camadas da cultura afro-brasileira.

A presença contínua da dança na vida da colaboradora, tanto no contexto cênico do balé quanto nas celebrações familiares, reflete a resistência cultural e a importância da arte como um meio de luta e afirmação identitária. Martins vê essas práticas como formas de resistência que desafiam e subvertem as narrativas dominantes, oferecendo um espaço para a valorização e visibilidade da cultura negra.

4.4 Memória na formação identitária e cultural

Martins (2021) enfatiza a importância da memória na formação identitária e cultural dos indivíduos. Na voz de Santos (2024), a memória das danças com seu pai aos fins de semana emerge como uma prática simbólica carregada de significado cultural e afetivo. A dança, inicialmente vista como uma atividade





recreativa, revela-se uma forma de transmissão de valores e tradições, uma verdadeira metodologia educativa informada pela cultura popular.

Eu, quando era criança, meu pai é pedreiro até hoje, já aposentado, mas na época ele trabalhava numa fábrica. Então, ele fazia isso a semana toda, quando era fim de semana, ele acordava cedo, ligava o rádio, me acordava e a gente dançava. Na época eu não gostava porque eu queria ficar dormindo, mas hoje eu vejo o quanto foi simbólico, né? [...] Mas ele já estava ali ensinando e tinha toda uma metodologia. Me botava em cima dos pés dele para entender o ritmo e tal. Fui crescendo, gostando de dançar. Quando eu cresci um pouco mais, eu fui atrás, queria dançar. E aí eu achava que a dança que todo mundo me falava era balé clássico, então disse “é isso que eu quero”. (Santos, 2024).

Martins (2021) aborda a pedagogia cultural como um processo informal mas profundo, onde as práticas cotidianas transmitem conhecimento e formam identidades. O pai da colaboradora, ao colocar sua filha sobre seus pés para ensinar o ritmo, exemplifica essa metodologia intuitiva e afetuosa. Esse ato simples e repetido se transforma em uma lição duradoura, carregando em si a transferência de habilidades e o fortalecimento dos laços familiares.

A narrativa de Santos (2024) também ressoa com as discussões de Martins (2021) sobre a resistência cultural e a afirmação identitária. A dança, nesse contexto, não é apenas um hobby, mas uma forma de resistir à invisibilidade cultural e afirmar a identidade negra. O ato de dançar com o pai representa a manutenção e valorização das tradições culturais dentro do espaço familiar, contra um pano de fundo de trabalho árduo e desafios diários.

Martins (2021) destaca que as experiências culturais na infância têm um papel crucial no desenvolvimento pessoal e na formação de interesses futuros. Para Santos (2024), as danças com seu pai não só plantaram a semente do amor pela dança, mas também direcionaram sua busca posterior pelo balé clássico. Isso reflete a capacidade transformadora das práticas culturais vividas na infância e como elas moldam as aspirações e escolhas de vida.

Finalmente, a integração de diferentes formas de dança, desde as práticas culturais informais até o balé clássico, exemplifica a complexidade da identidade





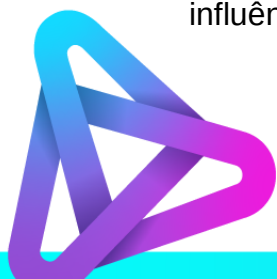
cultural, um tema central para Martins (2021). A experiência de Santos (2021) mostra que as identidades culturais são multifacetadas e enriquecidas por múltiplas influências, que vão das tradições familiares às formas sistematizadas de arte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise, baseada nos relatos de Amaro (2023), Cunha (2023), Barboza (2024) e Santos (2024), confirma a perspectiva dos autores sobre a importância da dança e outras expressões culturais na formação e afirmação da identidade dos jovens negros, promovendo o reconhecimento e a valorização da ancestralidade afro-brasileira. Também, destaca a importância da comunidade e da vivência coletiva na formação dos indivíduos. As narrativas apresentadas evidenciam que os primeiros professores de dança e cultura afro-brasileira são encontrados dentro da própria comunidade. A vivência em uma vila, como Maria da Conceição, proporciona um espaço onde as tradições são vividas e passadas adiante, refletindo a importância da educação comunitária e da transmissão oral e corporal do conhecimento cultural.

Esta pesquisa também mostra a profundidade e a riqueza da cultura afro-brasileira na formação identitária, a importância da comunidade e da educação, e a resistência cultural através da arte. A dança afro-brasileira é muito mais do que uma forma de expressão; é uma manifestação vital da ancestralidade e identidade negra. A dança é um elemento central na construção e afirmação da identidade negra, destacando a importância da memória, interculturalidade e resistência cultural. A vivência da dança, seja ela sistematizada ou popular, proporciona uma conexão profunda com as raízes culturais e reforça a identidade coletiva de uma comunidade.

Em síntese, as análises realizadas mostram a dança como um veículo poderoso de transmissão cultural e formação identitária, destacando a importância da memória, metodologia intuitiva, resistência cultural e integração de diversas influências culturais na construção da identidade pessoal e coletiva.





REFERÊNCIAS

AMARO, Mano. **Comunicação oral realizada em 22 de março de 2023.**
Entrevistadora: Paola Verdun.

BARBOZA, Mônica. **Comunicação oral realizada em 15 de janeiro de 2024.**
Entrevistadora: Paola Verdun.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. **Literatura negra:** uma poética de nossa afro-brasilidade. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996. 141 fls. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qsxV0>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CUNHA, Thiago. **Comunicação oral realizada em 28 de julho de 2023.**
Entrevistadora: Paola Verdun.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. In: TASCHETTO, Tânia Regina (org.). **Língua e Literatura: limites e fronteiras.** n. 23, 2003, p. 63–81. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/647>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude.** Usos e Sentidos. 3. ed., ampl. e rev.. Coleção Cultura Negra e Identidades. Autêntica, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Perla da Silva dos. **Comunicação oral realizada em 22 de fevereiro de 2024.** Entrevistadora: Paola Verdun.





DESIGN E MEMÓRIA SOCIAL: UMA LEITURA DA CAPA DE ÁLBUM MUSICAL A PARTIR DAS SUBESTRUTURAS DO IMAGINÁRIO DE DURAND

Rafael Henrique Oliveira de Carvalho¹

Moisés Waismann²

Resumo

Esse trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, em que se propõe utilizar a técnica de análise da imagem que tem uma das suas "vertentes" originada da área do Design, para construir a Memória Social a partir dos elementos constituintes da composição gráfica, impressa na capa de disco de vinil das décadas de 1980 e 1990. Este estudo objetiva utilizar as subestruturas do Imaginário de Durand, portadoras de um vasto Universo simbólico, que servirão de elo entre o Design e a Memória Social. A capa escolhida para ser analisada será a capa do álbum musical *Let's Dance* do cantor David Bowie (1983). A metodologia é qualitativa, documental e explicativa. O que se pode perceber como resultado é a possibilidade de construir Memória Social, através da análise da imagem com técnicas do Design, utilizando os símbolos integrantes das subestruturas do Imaginário de Durand, investigando maneiras de demonstrar de que modo ocorre tal processo.

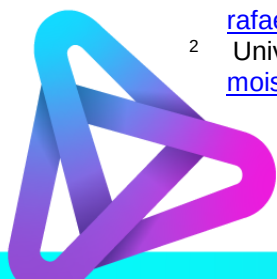
Palavras-chave: capa de disco, design, memória social, subestruturas do imaginário, simbologia.

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem como objetivo utilizar as subestruturas do Imaginário de Durand, na capa do álbum musical *Let's Dance* do cantor David Bowie do ano de 1983, para produzir a memória social da época do seu lançamento utilizando técnicas de análise de composição gráfica oriundas da área do Design, para articular o Design e a Memória Social. Para isso tem-se uma pesquisa de cunho qualitativo, documental e explicativa.

¹ Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0009-0001-0429-4451>. E-mail: rafael.carvalho1274@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3164-790X>. E-mail: moises.waismann@unilasalle.edu.br.





Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado Memória e Design: O que contam as capas de disco de vinil das décadas de 1980-1990, vinculado a linha de pesquisa Memória e Gestão do PPG em Memória Social da Universidade La Salle. A motivação para o estudo deve-se a década de 1980 que foi marcada por uma série de acontecimentos e fatos que entraram para a história contemporânea e permaneceram na memória dos grupos que por elas passaram. Talvez nada tenha sido tão marcante nesse período como a explosão do gênero da música pop que criou verdadeiros ícones musicais internacionais, os chamados “reis do pop”, como por exemplo Michael Jackson e Madonna, ocasionando uma verdadeira explosão comercial na indústria fonográfica internacional, que no início, devido à demanda dos discos de vinil do gênero pop (que frequentemente esgotavam nas lojas), começou a produzir e a vender acima de sua capacidade real de produção, causando ansiedade nos consumidores para garantir um exemplar. Eram criadas listas de espera e serviços de pré-vendas deste produto. Esta explosão econômica alavancou uma série de outros setores ligados ao meio cultural e musical: o segmento de festas e eventos onde os DJ’s operam, onde trabalhei durante a década de 1980 como DJ.

2 MEMÓRIA SOCIAL E DESIGN

Nesta parte inicia-se com Halbwachs (2006) visto ele explora como as lembranças pessoais se conectam às coletivas. Ele argumenta que memórias individuais são moldadas por interações sociais, ganhando significado e validação quando compartilhadas em grupo, depois passa-se para Assmann (2011), que amplia essa perspectiva ao relacionar memória e arte, sugerindo que objetos de design carregam vestígios culturais e históricos que perpetuam valores e identidade e por fim o design, onde esse registro ganha materialidade, destacando sua relevância na comunicação e perpetuação cultural.





2.1 Memória Social

Halbwachs (2006) informa que toda a memória é social, porém é a partir da memória individual é que tudo acontece. Para que esse processo ocorra corretamente, se faz necessário que nossa mente valide os depoimentos exteriores recebidos e que se combinem com as nossas lembranças ou pelo menos algum traço, pois se isso não ocorrer, jamais será uma lembrança. Halbwachs (2006, p.37) diz que:

Désiré Roustan, por sua vez, nos escrevia: "Se você se limitar a dizer: quando alguém acredita evocar o passado há 99% de construção e 1 % de evocação verdadeira; esse resíduo de 1 %, que resistiria a sua explicação, bastaria para recolocar em questão todo o problema de conservação da lembrança. Ora, você poderia evitar esse resíduo?"

De acordo com esta citação ao relacionarmos a memória individual com a observação da capa de um disco, pode-se dizer, que o indivíduo que observa esta capa terá as suas impressões e as armazenará em sua mente em um primeiro momento e logo após quando encontrar o seu grupo social (família, amigos, colegas de trabalho) provavelmente compartilhará as suas impressões que criarão novas memórias e também receberá impressões dos outros membros do seu grupo que tornar-se-ão lembranças fictícias e se juntarão a sua lembrança real consolidando-se em uma única lembrança.

Podemos agora explorar a ideia de memória social apresentando a memória individual como parte da mesma, pois dentro da memória social estão contidas diversas memórias individuais, ou seja, a memória social é formada da memória de diversos indivíduos que participam da mesma sociedade ou de um mesmo grupo social. Sendo assim as lembranças compartilhadas ganham força e são validadas quando estamos em grupo. Conforme a citação de Halbwachs:





Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomendada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. Halbwachs (Halbwachs, 2006, p. 25)

Relacionando a memória coletiva com o tema de pesquisa pode-se dizer que ao observar determinada capa de disco pode-se evocar lembranças que foram compartilhadas com seus amigos e/ou familiares sobre o que as ilustrações ou imagens que ali estão impressas representavam. Ou talvez algum acontecimento que seja comum a algumas pessoas deste mesmo grupo social que ocorreu durante a observação desta capa que faz com que este artefato receba uma importância muito maior do que o mesmo foi feito para proporcionar. Refirmando o que está descrito no parágrafo acima

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. (Halbwachs, 2006, p. 26)

Ao se observar a capa de um disco emergem diferentes tipos de memórias coletivas como: ideais de vida, valores nacionalistas e religiosos, pois o designer/artista, também pode fazer parte da mesma sociedade e pode ter utilizado as suas impressões no desenvolvimento de tal objeto. Percebe-se então, a importância que a memória social representa dentro de uma sociedade e que o design também, pois ajuda as pessoas a se comunicarem, a transmitirem seus anseios e sentimentos através do registro de fatos e acontecimentos em diferentes tipos de suporte utilizando as mais variadas técnicas, tais como: papéis, madeiras, pedras e etc.

Para Assmann (2011) uma parte da nossa cultura e os hábitos atuais em nosso cotidiano são reproduções de fatos e acontecimentos ocorridos na antiguidade que de alguma maneira foram registrados. Uma fração destes registros encontram-se em textos poéticos que descrevem o modo de vida a mais de dois mil anos atrás de como nos comportávamos socialmente e culturalmente. Estes textos evidenciaram





diversos aspectos de como os indivíduos relacionavam-se com a igreja, a nobreza, a burguesia, o divino, o terreno, a eternidade, a fama, a morte, a língua, a poesia, a escrita, a política, a nação, o estado.

Estes aspectos são de extrema importância para o que discutiremos a seguir, pois deles partem diversas conexões com o meu projeto de pesquisa que serão demonstradas. A diversidade de relações possíveis, tornam-se cada vez mais interessantes na medida em que as conectamos com a nossa realidade. Observemos estas citações: “A fama é uma forma secular de auto eternização” (Assmann, 2011, p. 37). “A mais antiga e mais difundida forma de recordação social que une vivos e mortos é o culto aos mortos” (Assmann, 2011, p. 37).

Percebe-se nestas citações que a ideia de fama é algo muito importante desde tempos remotos e ainda é uma das melhores formas de se tornar imortal. Relacionando esta ideia com a composição gráfica da capa de um disco é possível rememorar vestígios ali contidos sobre as possíveis intenções do artista/designer quando ele imaginou e desenvolveu tal composição. Pode-se questionar se o mesmo buscava a fama e percebeu que, mesmo que não a obtivesse, ele poderia pelo menos conquistar a eternidade deixando ali um registro seu, ou ainda, poderia já ser famoso e estava deixando um registro com a intenção de se auto eternizar.

Reforçando esta reflexão, conforme Assmann “[...] três condições da fama que estão interligadas entre si: grandes feitos, sua documentação e sua rememoração na posteridade” (Assmann, 2011, p.43). Sendo assim podemos entender de maneira clara que o artista/designer participa do processo de melhorar a fama de quem o contrata, assim como a de buscar a sua própria. E se ele ainda não tiver alcançado a fama, pode de forma indireta, obtê-la por contribuir com o cantor ou grupo musical e ele ainda fará o registro de forma visual utilizando elementos gráficos tais como, cores, texturas, tipografia e ilustrações (composição gráfica) que irá aumentar a fama da dos artistas musicais resultando em um artefato que manterá registrado uma série de vestígios de memória e que será eternizado.





2.2 Design

O design é conhecido popularmente como algo bonito que alguém fez! É uma palavra que está incorporada ao nosso cotidiano, mas ninguém sabe realmente como defini-la da forma correta ou pelo menos de uma forma que não seja banal e corriqueira. Afinal o que é design? Existe design bom ou ruim? Para que serve o design? Design é arte? Design é cultura?...e poderíamos continuar com infindáveis perguntas.... mas o objetivo deste trabalho não é fazer perguntas e sim buscar responde-las seguimos então. Procurando explicar qual a essência real do termo design que embora em sua tradução literal no português seja projeto, acaba por ser um significado de sentido muito vago. Este termo representa algo muito mais abrangente e diverso do que demonstra em um primeiro momento, pois ele abriga em seu amago diferentes áreas do conhecimento humano, tais como: sociais, culturais, tecnológicas, artísticas, assim como, diversas características importantes: significado, forma, função, bem estar, equilíbrio, harmonia, inovação, sustentabilidade... enfim, seria necessário muito mais do que uma frase, parágrafo ou página para descrever a diversidade de características que este termo contém em si mesmo. Para Heskett (2008, p. 13) "...o design, em sua essência, pode ser definido como a capacidade humana de dar forma ao ambiente em que vivemos de maneira nunca antes vista na natureza, para atender às nossas necessidades e dar sentido à vida."

Heskett deixa bem claro na citação acima, que o design é algo profundo, dotado de uma imensidão, que talvez não se possa mensurar, embora intrínseco a natureza do ser humano, mas que ao mesmo tempo permanece constante dando sentido à vida e auxiliando-nos a resolver nossos problemas do cotidiano. Analisando-se desta forma podemos dizer também que o design é interdisciplinar, pois pode atuar em diversas áreas, como por exemplo: uma ferramenta muito utilizada na área da medicina, o bisturi, pode ser desenvolvido através de um projeto, em que o médico-cirurgião, que utiliza a ferramenta necessita de um tipo de bisturi muito específico que faria um corte transversal, necessário em um

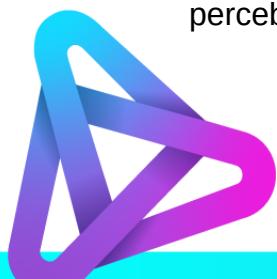




determinado tipo de cirurgia e para a execução desses projeto seria impreterível desenvolvê-lo em conjunto com um designer que iria dialogar intensivamente com o médico cirurgião de forma a definir corretamente as características que este objeto deverá ter, tais como: ergonomia, forma, cor, material e etc. E depois de tudo isso decidido seguiria mais uma série de processos até o produto final que finalmente poderia ser utilizado. Através do exemplo acima é possível identificar novamente o quão extenso é o design e o quanto de sutilezas são evidenciadas em seus entremeios.

3 METODOLOGIA

Para realizar este estudo empregou-se uma pesquisa de cunho qualitativo descritiva, e documental (Prodanov, 2013). Na análise da capa do álbum musical, foram utilizados os seguintes procedimentos: A capa foi digitalizada, preservando todo e qualquer detalhe original da imagem impressa na capa do disco e a melhor fidelidade visual possível. Logo após, foi efetuada uma análise visual imagética a partir da interpretação gráfica e simbólica dos elementos constituintes da imagem, onde em um primeiro momento a composição artística/gráfica foi desmembrada para a análise dos elementos que foram selecionados de acordo com as suas características gráficas, de posicionamento e simbólicas buscando uma leitura sobre o que a imagem procura comunicar. O próximo passo foi ler a composição gráfica da seguinte maneira: primeiro uma leitura visual do todo, depois as características gráficas aplicadas, como tipografia, cor, traçado, formas geométricas e orgânicas, iluminação e posicionamento. Na etapa seguinte, os elementos da composição gráfica foram analisados de acordo com a simbologia contida em cada uma das subestruturas que fazem parte das estruturas integrantes das categorias do regime diurno e do regime noturno do imaginário (Durand, 2012), buscando associações possíveis com o campo da Memória Social e posteriormente a descrição do que foi percebido no diálogo dos três campos envolvidos no estudo.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

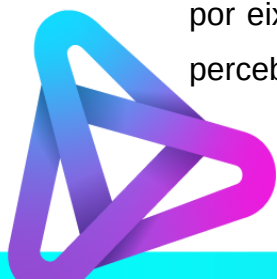
Na imagem um, apresenta-se a capa do disco LET'S DANCE (1983) do Cantor Britânico DAVID BOWIE que foi influente nos gêneros Rock pop\New wave\ Art rock/ Glam rock/ Rock art/ Pop experimental. Nasceu em Brixton, Londres, em oito de janeiro de 1947 e seu nome verdadeiro é David Robert Jones.

O Cantor iniciou sua carreira musical nos anos 1960, quando formou a sua primeira banda os Kon-Rads e em 1967, decidiu começar uma carreira solo mudando o seu nome artístico inicial que era Davy Jones, para David Bowie, pois ele, não queria ser confundido com o músico de outra famosa banda da época o The Monkees. Em 1969, um ano histórico para a humanidade, pois é o momento em que o homem pisa na lua, o cantor lança o seu primeiro single de sucesso com a música que se tornaria um marco em sua carreira "Space Oddity", que foi utilizada comercialmente para servir de música tema de tal evento, o que o ajudou a alavancar a sua carreira comercialmente.

Em 1981 em parceria com o a banda Queen, lançou o hit "Under Pressure" que alcançou novamente as paradas ficando em 1º lugar nas paradas Britânicas e nas dez mais tocadas em diversos países do mundo tornando-se um fenômeno mundial. Em 1983 ela lança o álbum Let's Dance que emplaca hits tais como, "Modern Love", "China Girl" e "Let's Dance", tornado este o álbum de maior sucesso comercial de sua carreira.

Para analisar de acordo com as estruturas do imaginário de Durand, 2012, através da categoria Regime Diurno (RD) e a sua estrutura Faces do Tempo (FT) serão utilizadas cada uma de suas 3 subestruturas: Teriomórfica (TM), Nictomórfica (NM) e Catamórfica (CM).

Na subestrutura TM, observa-se uma inquietação, provocada pela sensação de um movimento rápido, indisciplinado e agressivo significando um certo movimento rebelde, característico nos jovens da época. Estes movimentos estão representados por eixos diagonais com sentidos direcionais ascendentes e descendentes que são percebidos nos elementos simbólicos como a sombra do cantor e retângulos que





integram o plano de fundo da imagem, a inclinação para o sentido esquerdo dos ombros, da cabeça e do olhar agressivo e dos punhos fechados indicando que está pronto para enfrentar qualquer adversidade, ou seja, pronto para caçar como um animal evidenciando o seu instinto primitivo na busca pela sua presa. Na tipografia utilizada no nome do cantor há uma inclinação para o sentido direito, já o seu sobrenome e o título do álbum apresentam eixos diagonais ascendentes e descendentes tanto para a esquerda quanto para a direita.

Os eixos diagonais ascendentes e descendentes para o sentido esquerdo significam o feminino, o inferno e todas as coisas maléficas, os eixos diagonais ascendentes e descendentes para o sentido direito indicam o sol, o céu, o divino. Na subestrutura NM surge algumas aproximações com a cabeleira, pois o cabelo do cantor que aparece na imagem é ondulado, embora não seja negro representando as ondulações na água negra que é agitada por este movimento e que carrega consigo, as sombras, as trevas e o medo do negro. No plano de fundo da imagem percebe-se a paisagem noturna urbana e o artista vestido com peças negras. Nota-se ainda uma luz quente, vermelha direcionada ao cantor que pode indicar que ele está preparado para enfrentar as trevas ou absorvê-las definitivamente em seu ser. Se faz pertinente saber que a séculos atrás, as trevas foram o primeiro símbolo do tempo, onde animais e monstros maléficos podiam se apoderar dos corpos e das almas dos seres humanos. Na Subestrutura CM, da categoria RD da estrutura FT, não foram encontrados nenhum dos elementos que compõem a CM.



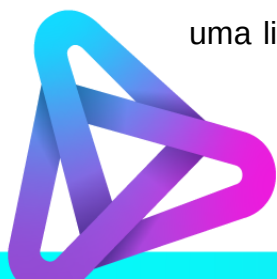


Figura -1 Capa do Álbum Musical Let's Dance do David Bowie (1983)



Fonte: Acervo pessoal (2023).

A próxima estrutura do RD a ser utilizada para a análise é O Cetro e o Gládio (CG) que é composta por outras três subestruturas: Ascensionais (AC), Símbolos Espetaculares (SE), Diaréticos (DR). Na subestrutura AC, constata-se que por haver diversos eixos diagonais intrínsecos na tipografia do nome do cantor, assim como no título do álbum que também apresenta uma seta, embora curva, com eixo diagonal ascendente direcionado à direita, os antebraços e as mãos (embora com luvas) e uma linha vermelha projetada sobre a barriga do cantor, que continua o seu trajeto





no plano de fundo da imagem, transmitem a ideia do divino e/ou do herói, pois suas diagonais são ascendentes. A luz projetada tanto no músico como no plano de fundo remete a luz dourada e flamejante por ter tons dourados e tons claros de vermelho, ou seja, a luz celestial. As silhuetas retangulares no canto direito da capa, presentes no plano de fundo remetem a altares elevados retangulares com escadas, utilizados por diversas civilizações para evocar o divino, pois acreditavam que quanto mais alto, mais próximos dos Deuses eles chegariam. Na subestrutura SE, os elementos simbólicos encontrados foram o azul celeste na tipografia do nome Bowie e o azul pálido no reflexo que cobre a cabeça, o pescoço e o braço do cantor, cores que representam o céu celeste durante o dia e o céu pálido ao entardecer que inicia sua passagem para a noite. Mais cores são evidenciadas na composição, como o vermelho e o dourado e a sobreposição entre os dois, o que simboliza o sol nascendo e se pondo, significando a vida, o divino, a transcendência. O olhar do músico simboliza um julgamento moral sobre algumas pessoas ou sobre algum assunto qualquer, pois o olho é vigilante, está sempre cuidando de algo, não deixa nada de bom ou de ruim fugir ao seu alcance.

Na subestrutura DR, a leitura da imagem demonstra que cinco das seis flechas que constituem a tipografia do título do álbum, estão direcionadas para o chão, simbolizando uma luta celeste contra o inferno, as trevas que estão abaixo da terra, já que as pontas das setas, eram feitas de um minério celeste, ou também podem indicar fecundação, penetração ou pode ser uma punição divina como um raio de luz ou uma chuva fertilizante. Ela pode simbolizar a ruptura da ambivalência do ser ela possibilita a identificação do ser, pois ao se libertar e diferenciar-se encontra-se a sua personalidade definitiva. A postura semiereta do artista, a cabeça levemente inclinada para a frente e o olhar direcionado horizontalmente indica um homem com virilidade, potência, vigor, tanto em força quanto sexualmente, talvez um herói ou um ser divino que combate o mal. Na sua forma eufemizada podemos comparar esse herói ao “Príncipe encantado” que afasta os malefícios, liberta e acorda a sua bela adormecida.





Na categoria Regime Noturno (RN) na estrutura A Descida e a Taça (DT) composta pelas subestruturas, Inversão (INV), Os Símbolos da Intimidade (SDI), foram feitas as seguintes observações durante a análise iniciando pela subestrutura INV. Na subestrutura INV, uma diversidade de eixos diagonais descendentes nota-se na imagem do músico, nas tipografias utilizadas tanto no sobrenome quanto no título do álbum e no plano de fundo. Sendo assim, se percebe que há mais elementos descendentes na imagem do que elementos ascendentes o que pode simbolizar a descida, queda, o aparelho digestivo, o íntimo, o sexual, o calor interior, assim como para baixo nos remete ao inferno que também representa o mundo dos mortos, a escuridão, à noite, afinal os esquemas de descida são noturnos. É possível dizer que a posição do cantor, assim como, os demais símbolos integrantes da composição, estão indicando uma possível luta contra o mal, pois as cores vermelha, dourada e laranja presentes no reflexo na parte da frente do corpo e da cabeça do cantor são associadas ao fogo, portanto, ao inferno que queima eternamente.

Na subestrutura SDI, analisando a capa no plano de fundo, há sombras do cantor e de figuras retangulares que significam a defesa da integridade interior. Há também, na tipografia do título do álbum, dois conjuntos de círculos agrupados que são diferenciados pelas cores vermelho e branca, ambos se repetem evocando a construção de uma mandala que é formada por repetidos círculos uns sobre os outros e que significa a morada dos deuses. Essa repetição circular presente na composição, embora os círculos não estejam sobrepostos uns aos outros significa o espaço sagrado sendo multiplicado indefinidamente. Constata-se outra particularidade na construção do título do álbum: As letras embora estejam posicionadas em sentidos diferentes, encontram-se no centro dos círculos significando também o divino pois Deus é o centro de tudo. A cor dourada entre as figuras retangulares na parte central a direita do plano de fundo, pode representar o ouro que também é um metal divino e celestial. Há possibilidade de que o cantor esteja tentando demonstrar um conflito interior, tentando descobrir qual é a sua morada verdadeira o céu ou o inferno, já que, no conteúdo imagístico apresentado





existem muitos eixos diagonais ascendentes e descendentes que embora não sejam visíveis, estão presentes em quase todos os elementos da composição gráfica da capa analisada.

Na categoria Regime Noturno (RN) na estrutura Do Denário ao Pau (DP) composta pelas subestruturas, Os Símbolos Cíclicos (SCC), Do Esquema Rítmico ao Mito do Progresso (ERMP), Estruturas Sintéticas do Imaginário e Estilos da História (ESIEH) e Mitos e Semantismo (MST), observou-se que os elementos simbólicos que integram essas subestruturas não estão evidenciados na composição gráfica desta capa de disco.

Na subestrutura SCC, nota-se que o título do álbum é composto por diversos círculos com letras dentro e que as setas auxiliam na leitura e seguem direcionando estes círculos para baixo sobre uma diagonal descendente imaginária, o que pode significar que cada círculo se movimenta de modo diferente um do outro, mas que todos eles convergem para o mesmo fim. Há também uma conotação sexual demonstrada através da imagem do músico que está sem camisa e com um olhar provocante. Na subestrutura ERMP, denota-se que o tom das cores vermelhas e douradas sobre a imagem frontal do cantor evocam o fogo que pode representar, uma transição espiritual em que ele deixar de ser apenas humano e torna-se também um ser divino ou uma demonstração de paixão, ritmo, música e dança, que o cantor tem a intenção de apresentar nas músicas que compõem o álbum. Na subestrutura ESIEH, o caráter sexual se apresenta na composição da capa do álbum devido novamente ao fogo representado pela imagem do músico com cores vermelhas e douradas, e pela sua verticalização lembrando a árvore, ou seja, a madeira que será friccionada, gerando calor que será compartilhado, através da música, da dança e do ritmo. E por último a subestrutura MST que na análise não apresentou nenhum elemento simbólico passível de conexão com os elementos exibidos na composição gráfica da capa do álbum analisado.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação teve como objetivo utilizar as subestruturas do Imaginário de Durand, na capa do álbum musical Let's Dance do cantor David Bowie do ano de 1983, para produzir a memória social da época do seu lançamento. Com a intensão de articular o Design e a Memória Social. Para dar conta recorreu-se a uma pesquisa de cunho qualitativo, descritiva e documental, buscando explorar questões complexas e pouco conhecidas, de forma a compreender mais profundamente o fenômeno estudado.

No decorrer da análise da capa de álbum musical escolhida, percebe-se uma grande complexidade em chegar a um resultado único, devido aos diversos campos de conhecimento que surgem durante o desenvolvimento da análise e que precisam também ser compreendidos para poderem ser utilizados na análise. Outra percepção é de que, para que essa análise produzisse algum resultado de cunho real e válido, se fez necessário buscar uma área desconhecimento que pudesse dialogar de modo fluído e natural, ou seja, um diálogo que mantivesse o cerne da essência de cada um dos campos, mantendo-os fiéis aos seus conceitos e o Campo encontrado para gerar tal diálogo foi o campo da simbologia, onde Durand ainda hoje é um dos maiores autores sobre o assunto. Portanto para gerar esse diálogo entre as áreas de Memória Social e o Design foi utilizada a área da simbologia baseada nos conceitos de Durand. Partindo dessa premissa, os elementos gráficos e visuais puderam ser analisados pela sua competência comunicativa, pela sua capacidade enquanto signo representativo e consequentemente com seu valor em relação a memória.

Através da capa do álbum musical de disco de vinil e dos elementos integrantes de uma composição gráfica, incorre-se na área da cultura material, onde os objetos, carregam consigo um simbolismo, o saber fazer, as memórias associadas, a identidade de um território, as lembranças de família, as histórias, as características sociais, as experiências de construção afetiva do passado e valores tangíveis e intangíveis que são repassados de uma geração à outra.





Sendo assim, uma vasta teia de conexões evidenciou-se e mesmo invisível aos olhos ela é percebida e devido a estas interconexões, o design, a simbologia e a memória social conversam entre si sem que uma interfira no bom andamento da outra e vice-versa. Como próximos estudos ira-se evidenciar toda e qualquer conexão que não seja aparente e de que modo se relacionam entre si, demonstrando de uma maneira cada vez mais real e menos abstrata estas ligações.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. A Secularização da Memória – memória, fama, história. **Espaços da recordação** - Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2011. p. 36-67

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas/SP: Unicamp, 2011.

BAUDRILLARD, J. **O Sistema dos Objetos**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012, p. 6-30.

BOSI, Eclea. Objetos biográficos e objetos de status. **O tempo vivo da memória**: Ensaio de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 25-8.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. Buenos Aires: Del Sol, 2001.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANDT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**. 38. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2023.

DAVID BOWIE. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=David_Bowie&oldid=68573867. Acesso em: 23 mai. 2024.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HESKETT, John. **Design**. São Paulo: Ática, 2008.





SAPIENS

La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Editora Braziliense, 2009.





Cronograma do Evento



SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



Segunda-feira 07/10/2024

19:00 | Abertura: Impactos dos eventos climáticos extremos na sociedade: desafios e soluções

Objetivo: Discutir os impactos dos eventos climáticos extremos na sociedade, identificando desafios e propondo soluções para mitigar seus efeitos e construir resiliência

Local: Palco Principal

Terça-feira 08/10/2024

08:00 | Primeiros socorros psicológicos: teoria e prática simulada

Objetivo: Proporcionar aos estudantes de Psicologia e Enfermagem a oportunidade de vivenciar situações desafiadoras, aprimorando suas competências na identificação de necessidades psicossociais, no estabelecimento de vínculo com pessoas em sofrimento e na oferta de suporte emocional adequado.

Local: Palco Principal

14:00 | Laboratórios abertos

Objetivo: Proporcionar aos alunos de ensino médio experiências práticas e imersivas nos laboratórios, com o intuito de apresentar as possibilidades de carreira e de descobrir paixões e talentos.

Local: Palco Principal

14:00 | Júri simulado

Objetivo: Oportunizar a análise e a reflexão sobre um caso de julgamento polêmico e concreto, integrando alunos do Ensino Médio com os alunos da Graduação e, eventualmente, da pós-graduação.

Local: Multicultural

14:00 | Como se faz ciência: da produção à publicação científica

Objetivo: Discutir o processo de divulgação científica, os modos de divulgação e as revistas científicas no Brasil.

Local: 4º Andar da Biblioteca





SAPIENS
La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



19:00 | Como se preparar para o inesperado? Dicas essenciais para abrir e manter seu próprio negócio

Objetivo: Proporcionar aos estudantes de graduação uma visão prática e estratégica sobre como iniciar e gerenciar um negócio próprio, abordando desafios inesperados e como superá-los.

Local: Palco Principal

19:30 | Intercorrências em procedimentos estéticos: uma visão interdisciplinar da saúde

Objetivo: Promover uma compreensão interdisciplinar das intercorrências em procedimentos estéticos, reunindo profissionais de diferentes áreas da saúde para discutir, identificar e compartilhar conhecimentos e práticas que visem à prevenção, manejo e resolução de complicações.

Local: Salão de Atos

19:30 | Vakinha e os bastidores da maior campanha solidária do RS

Objetivo: Apresentar os bastidores da maior campanha solidária do Rio Grande do Sul, promovida pela Vakinha, revelando os desafios, estratégias e impacto social dessa iniciativa, em prol da mobilização e engajamento para novas ações sociais.

Local: Multicultural

19:30 | Olimpíadas Jurídicas

Objetivo: Integrar e promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos do curso de Direito da Universidade La Salle, oportunizando uma série de provas jurídicas, avaliando tanto seus conhecimentos teóricos quanto práticos.

Local: 4º Andar da Biblioteca

19:30 | Hemoterapia em medicina veterinária: desafios e soluções

Objetivo: Promover a integração e o desenvolvimento acadêmico dos alunos do curso de Medicina Veterinária da Universidade La Salle, oportunizando o contato com temas atuais e relacionados à Saúde Animal, considerando o bem-estar da relação tutor e animal.

Local: Shared Business

19:30 | Alergia em felinos

Objetivo: Promover a integração e o desenvolvimento acadêmico dos alunos do curso de Medicina Veterinária da Universidade La Salle, oportunizando o contato com temas atuais e relacionados à Saúde Animal, considerando o bem-estar da relação tutor e animal.

Local: Shared Business





SAPIENS La Salle

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

De 7 a 10 de outubro de 2024



19:30 | Simpósio - Impacto dos Poluentes Ambientais na Saúde Humana

Objetivo: Discutir os efeitos dos poluentes ambientais na saúde humana, focando nos mecanismos biológicos subjacentes à toxicidade de diferentes poluentes, bem como nas estratégias de mitigação e políticas públicas que visam reduzir a exposição e proteger a saúde das populações.

Local: Auditório Bordô

Oficina de encadernação: criando um diário de memórias

Local: Hall da Biblioteca

19:30 | VII Encontros de práticas pedagógicas da Educação Básica

Objetivo: Discutir os efeitos dos poluentes ambientais na saúde humana, focando nos mecanismos biológicos subjacentes à toxicidade de diferentes poluentes, bem como nas estratégias de mitigação e políticas públicas que visam reduzir a exposição e proteger a saúde das populações.

Local: Prédio 15 – 8º andar

14:00 – 22:00 | X Consórcio Doutoral

Objetivo: Fomentar o desenvolvimento de projetos de tese de doutorado, aprimorando a metodologia de pesquisa e promovendo o debate acadêmico sobre a pertinência e relevância dos temas abordados.

Local: Prédio 15 – 7º andar

Quarta-feira 25/10/2024

08:00 | Laboratórios abertos

Objetivo: Proporcionar aos alunos de ensino médio experiências práticas e imersivas nos laboratórios, com o intuito de apresentar as possibilidades de carreira e de descobrir paixões e talentos.

Local: Palco Principal

08:00 | Feira de profissões

Objetivo: Proporcionar aos estudantes do ensino médio um espaço de contato direto com diferentes áreas profissionais e acadêmicas, despertando o interesse por futuras carreiras e auxiliando na construção de seus projetos de vida.

Local: Multicultural





15:00 | Emergências humanitárias e violência baseada em gênero: potencialidades e fragilidades das Políticas Públicas

Objetivo: Promover um espaço de diálogo e reflexão crítica sobre a intersecção entre emergências humanitárias e violência de gênero, com foco na acolhida e proteção de mulheres em situação de vulnerabilidade na Grande Porto Alegre.

Local: 4º andar da Biblioteca

19:30 | Que cidade queremos? Discussões sobre tecnologia, urbanismo, sustentabilidade e gestão

Objetivo: Promover um debate interdisciplinar sobre o futuro das cidades, explorando as relações entre tecnologia, urbanismo, sustentabilidade e gestão

Local: Palco Principal

19:30 | Direito dos animais no Século XXI

Objetivo: Discutir o tema Direito dos Animais, envolvendo ex-alunos do Curso de Direito e convidados do Curso de Veterinária, oferecendo uma visão interdisciplinar e atualizada sobre a temática

Local: Salão de Atos

19:30 | Novas fronteiras na saúde: explorando medicações inovadoras para o tratamento da obesidade

Objetivo: Promover a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos sobre medicações inovadoras no tratamento da obesidade, visando a capacitar os participantes para a aplicação de abordagens integradas e eficazes no manejo da obesidade em diferentes contextos clínicos.

Local: Multicultural

19:30 | Eleições norte-americanas

Objetivo: Discutir sobre o sistema eleitoral norte-americano, as justificativas do sistema de delegados, e os cenários para a atual eleição de 2024.

Local: 4º andar da Biblioteca

18:30 | EDUCCOMP: Hackathon de educação e tecnologia

Objetivo: Promover a integração entre os alunos dos cursos de licenciatura e de TI, incentivando o desenvolvimento de habilidades didáticas e tecnológicas por meio da criação e aplicação de microaulas que envolvam inteligência artificial (IA) com agente de apoio ao ensino e à aprendizagem.

Local: Shared Business





19:30 | Oficina de Ilustração: Usos básicos de luz e sombra, e noções de profundidade

Objetivo: Ensinar técnicas práticas para criar a sensação de profundidade em desenhos bidimensionais, utilizando variações de luz e sombra, perspectiva e sobreposição.

Local: Hall da Biblioteca

19:30 | Premiação Destaque e Menção Honrosa da Sapiens 2023 + Lançamento do Anuário de Pesquisa 2023

Objetivo: Reconhecer a qualidade da produção científica e da pesquisa desenvolvida na Sapiens 2023, por meio da premiação dos trabalhos de destaque e menção honrosa, além de lançar o Anuário de Pesquisa como um registro e difusor do conhecimento gerado na instituição.

Local: Poliestportivo

14:00 – 22:00 | Fórum de Pós-graduação Stricto Sensu

Objetivo: Promover a disseminação e o debate de pesquisas de Mestrado e Doutorado, por meio da apresentação de trabalhos e interação com banca avaliadora.

Local: Prédio 15 – 7º andar

14:00 – 22:00 | X Consórcio Doutoral

Objetivo: Fomentar o desenvolvimento de projetos de tese de doutorado, aprimorando a metodologia de pesquisa e promovendo o debate acadêmico sobre a pertinência e relevância dos temas abordados.

Local: Prédio 15 – 7º andar

19:30 | III Mostra de Extensão

Objetivo: Promover a visibilidade e a troca de experiências sobre práticas extensionistas desenvolvidas na universidade e na comunidade, incentivando a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Local: Poliestportivo

19:30 | Mostra de Iniciação científica

Objetivo: A Mostra de Iniciação Científica destina-se à apresentação de trabalhos por estudantes e egressos do ensino médio, da graduação, da pós-graduação lato sensu relativos à pesquisas concluídas ou com resultados parciais. Os trabalhos são apresentados por meio da exposição de pôsteres e/ou comunicação oral, sendo avaliados por banca uma banca avaliadora.

Local: Poliestportivo





Quinta-feira 10/10/2024

08:00 | Laboratórios Abertos

Objetivo: Proporcionar aos alunos de ensino médio experiências práticas e imersivas nos laboratórios, com o intuito de apresentar as possibilidades de carreira e de descobrir paixões e talentos.

Local: Laboratórios

8:00 | Feira das Profissões

Objetivo: Proporcionar aos estudantes do ensino médio um espaço de contato direto com diferentes áreas profissionais e acadêmicas, despertando o interesse por futuras carreiras e auxiliando na construção de seus projetos de vida. clara e impactante.

Local: Multicultural

19:30 | Podcast 'Problema Nosso' Ao Vivo

Objetivo: Promover um debate aprofundado sobre temas relevantes da área da Psicologia, explorando suas nuances e aplicações práticas por meio de uma conversa descontraída e informativa no formato de podcast ao vivo.

Local: Palco Principal

19:30 | Direito, desastres ambientais e mudanças climáticas

Objetivo: Apresentar e discutir, com base em pesquisas e estudos acadêmicos, os desafios jurídicos e as implicações legais relacionados às mudanças climáticas e tragédias ambientais, buscando fomentar a reflexão sobre a importância do Direito na prevenção e reparação de danos socioambientais.

Local: Salão de Atos

19:30 | Arena Business: aula aberta da Pós-graduação

Objetivo: Promover a integração de alunos da graduação com a pós-graduação lato sensu com uma aula aberta com professores da pós sobre Gestão Estratégica.

Local: Multicultural

19:30 | O Impacto das mudanças climáticas no (res)surgimento de doenças infecciosas

Objetivo: Analisar a relação entre as mudanças climáticas e o (res)surgimento de doenças infecciosas, discutindo os mecanismos de influência, os desafios para a saúde pública e as estratégias de prevenção e controle.

4º Andar da Biblioteca





19:30 | Oficina de origami básico

Objetivo: Estimular a criatividade e a experimentação dos alunos por meio das técnicas de origami, incentivando-os a criar suas próprias formas e estruturas originais utilizando as técnicas aprendidas.

Local: Hall da Biblioteca

19:30 | A Pedagogia de emergência e a perspectiva histórica das instituições educativas em tempos de crise

Objetivo: Resgatar a importância das instituições educativas em situações de crise ao longo da história e como a Pedagogia de emergência pode contribuir para a superação desses momentos difíceis.

Local: Auditório Bordô

19:30 | Mostra de Iniciação científica

Objetivo: A Mostra de Iniciação Científica destina-se à apresentação de trabalhos por estudantes e egressos do ensino médio, da graduação, da pós-graduação lato sensu relativos à pesquisas concluídas ou com resultados parciais. Os trabalhos são apresentados por meio da exposição de pôsteres e/ou comunicação oral, sendo avaliados por banca uma banca avaliadora.

Local: Poliesportivo

19:30 | III Mostra de Extensão

Objetivo: Promover a visibilidade e a troca de experiências sobre práticas extensionistas desenvolvidas na universidade e na comunidade, incentivando a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Local: Poliesportivo

14:00 - 22:00 | Fórum de Pós-graduação Stricto Sensu

Objetivo: Promover a disseminação e o debate de pesquisas de Mestrado e Doutorado, por meio da apresentação de trabalhos e interação com banca avaliadora.

Local: Prédio 15 – 7º andar

14:00 - 22:00 | X Consórcio Doutoral

Objetivo: Fomentar o desenvolvimento de projetos de tese de doutorado, aprimorando a metodologia de pesquisa e promovendo o debate acadêmico sobre a pertinência e relevância dos temas abordados.

Local: Prédio 15 – 7º andar



Realização



