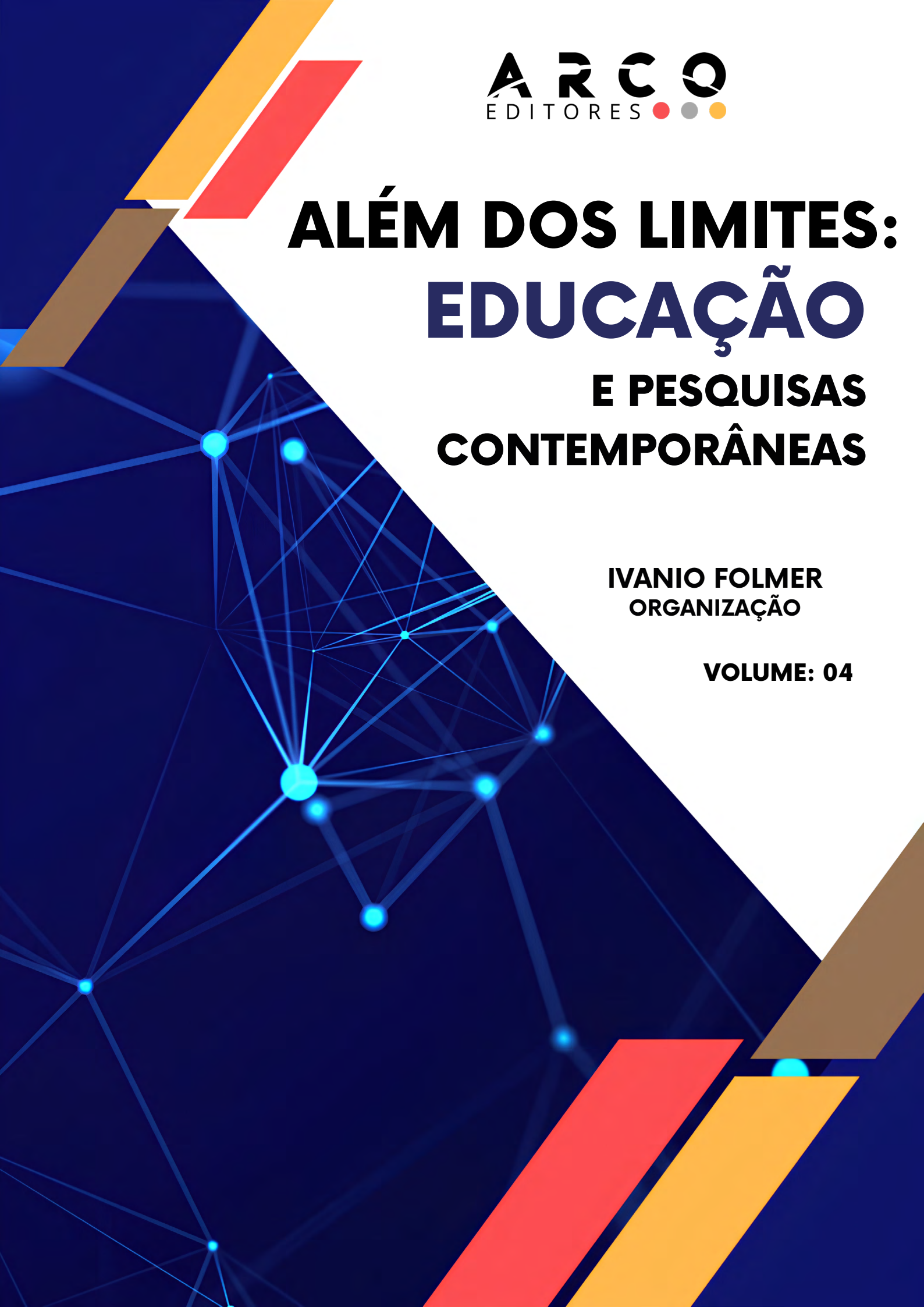


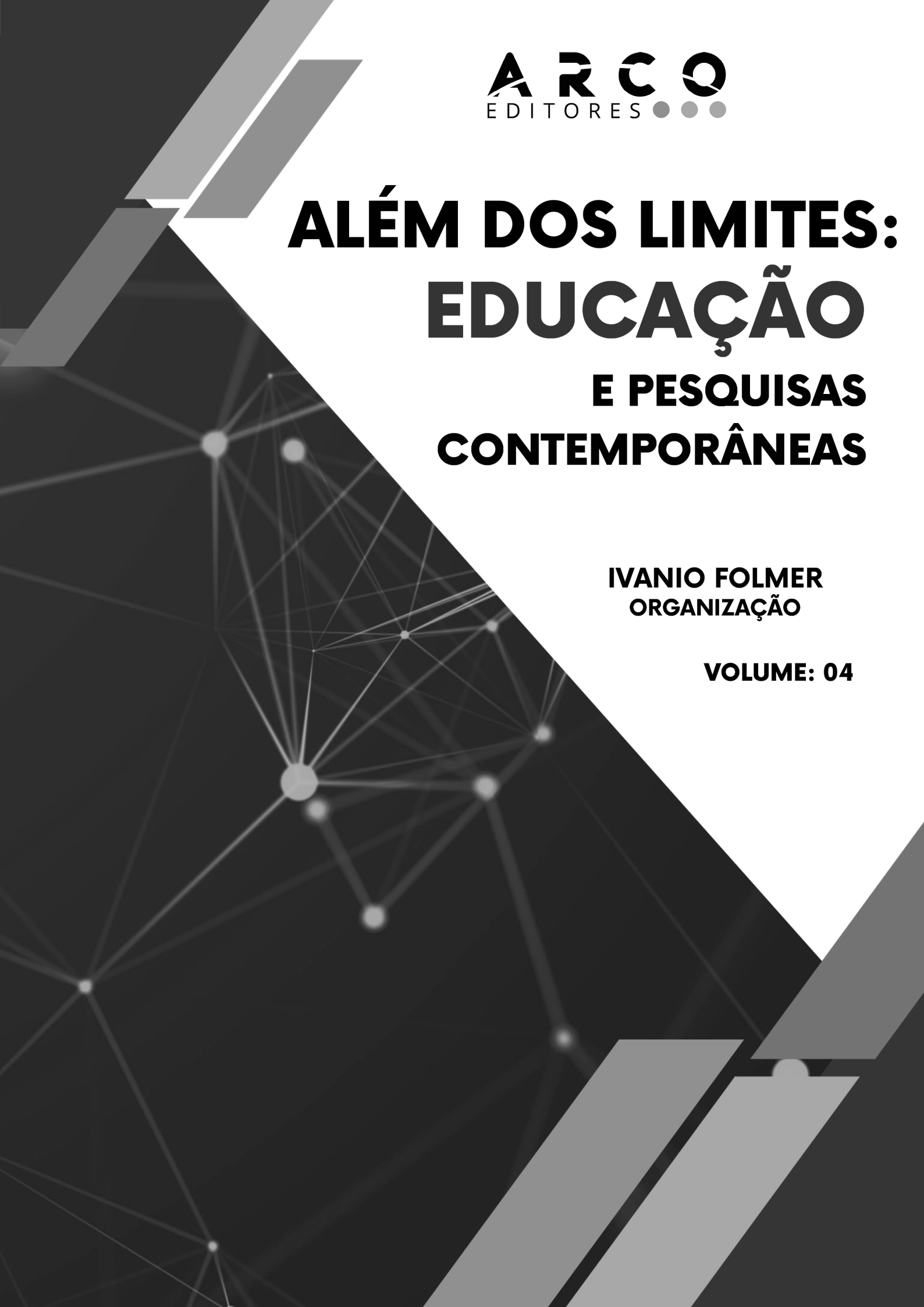


ARCO
EDITORES

ALÉM DOS LIMITES: EDUCAÇÃO E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

**IVANIO FOLMER
ORGANIZAÇÃO**

VOLUME: 04



ARCO
EDITORES ● ● ●

ALÉM DOS LIMITES: EDUCAÇÃO E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

**IVANIO FOLMER
ORGANIZAÇÃO**

VOLUME: 04

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliete Marques da Silva

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI

Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Além dos limites [livro eletrônico] : educação e
pesquisas contemporâneas : volume 04 /
Ivanio Folmer, organização. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-421-3

1. Educação - Aspectos sociais
2. Interdisciplinaridade na educação 3. Pedagogia
4. Pesquisas educacionais I. Folmer, Ivanio.

25-250844

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-421-3

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A obra *“Além dos Limites: Educação e Pesquisas Contemporâneas – Volume 04”* surge como um espaço privilegiado para refletir sobre as múltiplas transformações que atravessam a educação em um mundo em constante evolução. Este volume se propõe a aprofundar as discussões sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, explorando temáticas que dialogam com os desafios e as potencialidades do contexto atual.

Vivemos em uma época marcada por rápidas mudanças tecnológicas, sociais e culturais, que impactam diretamente os processos educacionais. A escola, a universidade e os demais espaços de aprendizagem assumem um papel crucial na formação de sujeitos capazes de compreender e atuar em um mundo complexo, diverso e interconectado. Assim, a educação se apresenta como uma ferramenta de transformação, oferecendo oportunidades para a construção de conhecimentos que dialoguem com as necessidades da sociedade e promovam a emancipação dos sujeitos.

Este volume reúne pesquisas e reflexões que exploram as relações entre educação e sociedade, destacando a importância de práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares. Entre os assuntos abordados, destacam-se a inclusão educacional, as metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais no ensino, a educação para a cidadania e os desafios da formação de professores. Cada capítulo traz contribuições valiosas para pensar a educação em sua dimensão contemporânea, reconhecendo a pluralidade de contextos e experiências que compõem o campo educacional.

A obra também dialoga com as demandas globais por uma educação mais equitativa e sustentável, alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. Nesse sentido, são explorados temas como a promoção da igualdade de gênero, a valorização da diversidade cultural, a preservação ambiental e a redução das desigualdades. Esses tópicos refor-

çam a ideia de que a educação não é apenas um instrumento de transmissão de saberes, mas um meio para a transformação social e a construção de um futuro mais justo.

Além disso, “*Além dos Limites: Educação e Pesquisas Contemporâneas – Volume 04*” reflete sobre a importância do diálogo entre os diferentes atores que compõem o cenário educacional. Professores, estudantes, gestores, pesquisadores e comunidades têm suas vozes representadas, demonstrando que a construção de saberes é um processo coletivo e dinâmico. As pesquisas apresentadas evidenciam como a educação pode ser um espaço de resistência e inovação, no qual desafios são transformados em oportunidades para criar novos horizontes.

Ao reunir estudos de diferentes áreas do conhecimento, a obra também reforça a importância da interdisciplinaridade na busca por soluções criativas e eficazes para os problemas contemporâneos. Em um mundo onde as fronteiras entre os campos do saber se tornam cada vez mais fluidas, a colaboração entre diferentes disciplinas e perspectivas se torna essencial para a compreensão e a intervenção na realidade.

Dessa forma, “*Além dos Limites: Educação e Pesquisas Contemporâneas – Volume 04*” convida o leitor a refletir, debater e ampliar seus horizontes sobre a educação como um campo dinâmico e essencial para o desenvolvimento humano e social. Este volume se estabelece como uma contribuição significativa para o debate educacional, incentivando práticas e pesquisas que ultrapassem os limites tradicionais e construam caminhos transformadores para a educação contemporânea. Ao explorar as complexidades e as possibilidades do presente, a obra oferece subsídios valiosos para a construção de um futuro mais inclusivo, crítico e sustentável.

Janeiro de 2025.

Ivanio Folmer

SUMÁRIO

Capítulo 1

Enchentes em Ibarama, RS: Consequências Sociais e Ambientais em Tempos de Mudanças Climáticas.....11

Marcelo Luiz Bertó; Liziany Müller

doi: 10.48209/978-65-5417-421-0

Capítulo 2

Consolidando as Bases Analíticas do Projeto: Algumas Reflexões Teórico-Metodológicas nos Estágios Iniciais da Pesquisa.....43

Daniela da Silva Martins

doi: 10.48209/978-65-5417-421-1

Capítulo 3

Estresse Acadêmico e Qualidade do Sono em Universitários Peruanos: Análise Correlacional e Implicações para o Bem-Estar 55

William Enrique Huanca Solis; Roxana Maritza Orellana Salazar; Merardo Americo Osorio Canturin; Jose Gonzalo Ordoñez Speziani; Vilma Hermelinda Munive Orrego

doi: 10.48209/978-65-5417-421-2

Capítulo 4

Sostenibilidad en la Cadena de Suministro: Evaluación de Modelos de Gestión y Cumplimiento Normativo.....72

Cesibel Teresa Coronado Porta

doi: 10.48209/978-65-5417-421-4

Capítulo 5

Desafíos de la Alimentación Saludable: La Influencia de las Redes Sociales en la Medicalización de los Hábitos Nutricionales Juveniles.....87

Kattia Solano Leandro; José Eugenio Chafloque Capuñay

doi: 10.48209/978-65-5417-421-5

Capítulo 6

O Poder da Retroalimentação: Impulsionando a Motivação e Reduzindo a Evasão no Ensino Superior Peruano.....105

William Enrique Huanca Solis; Roxana Maritza Orellana Salazar; Merardo Americo Osorio Canturin; Jose Gonzalo Ordoñez Speziani; Vilma Hermelinda Munive Orrego

doi: 10.48209/978-65-5417-421-6

Capítulo 7

Quando a Inteligência Artificial Encontra o Trabalho em Equipe: Revolucionando a Formação de Administradores no Peru.....121

William Enrique Huanca Solis; Roxana Maritza Orellana Salazar; Merardo Americo Osorio Canturin; Jose Gonzalo Ordoñez Speziani; Vilma Hermelinda Munive Orrego

doi: 10.48209/978-65-5417-421-7

Capítulo 8

Teatro Ritual: saberes ancestrais na contemporaneidade.....136

Thiago Inácio da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-421-8

Capítulo 9

Avaliação Institucional e Educacional: Do Nível Básico ao Nível Superior.....156

Elisa Antônia Ribeiro; Magda de Souza Santos Melo Silva; Renata Costa Gomes Sirlene Paulina dos Reis

doi: 10.48209/978-65-5417-421-9

Capítulo 10

A música como prática cultural e formativa: a dimensão cultural na formação social e pedagógica da Escola Zumbi dos Palmares 175

Tauã Medino Gomes da Silva e Sá; Marli Terezinha Szumilo Schlosser

doi: 10.48209/978-65-5417-421-A

Capítulo 11

Estudo de Imagem na Exposição 20xarte: Contra o Racismo e a Censura no Brasil.....191

João Vitor Oliveira Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-421-B

Capítulo 12

Concepções de Trabalho e Saberes Sociais na Formação da Mulher Negra do São Benedito do Vizeu Mocajuba/PA.....203

Eder Jacson Dias Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-421-C

Capítulo 13

Educação e Tecnologia na Pós-Modernidade: Entre Possibilidades e Distopias.....234

Carlos Giovani Dutra Del Castillo

doi: 10.48209/978-65-5417-421-D

Capítulo 14

Educação Militarizada no Brasil: Comparação entre Modelos Tradicionais e Gestão Compartilhada.....244

João do Socorro Silva Rocha

Ericson Robson de Sousa Santos

Odisley Ribeiro da Silva

Myriam Segovia Martinez

doi: 10.48209/978-65-5417-421-E

Capítulo 15

A (im)possibilidade de acionamento do Conselho Tutelar em caso de atraso dos pais/responsáveis para buscarem seus filhos na escola após o término das aulas.....269

Eduardo Digiácomo

doi: 10.48209/978-65-5417-421-F

Capítulo 16

Da busca de uma execução humanizada e “não revitimizante” das decisões judiciais envolvendo crianças e adolescentes.....288

Eduardo Digiácomo

doi: 10.48209/978-65-5417-421-G

Capítulo 17

Educação e Ideologia: Uma Abordagem Materialista.....315

Tharcizo Augustho Amado Pereira Alves

doi: 10.48209/978-65-5417-421-H

Sobre o Organizador.....327

Sobre as Autoras e os Autores.....328

CAPÍTULO 1

ENCHENTES EM IBARAMA, RS: CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS E AMBIENTAIS EM TEMPOS DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Marcelo Luiz Bertó

Liziany Müller

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-0

Introdução

As enchentes são fenômenos naturais que, embora recorrentes em diversas regiões do Brasil, têm se intensificado nas últimas décadas, refletindo as mudanças climáticas e a degradação ambiental. O município de Ibarama, situado no estado do Rio Grande do Sul, é um exemplo claro dessa realidade. Com um clima caracterizado por chuvas sazonais e um solo vulnerável à erosão, Ibarama tem enfrentado eventos de inundação que impactam profundamente a vida de seus habitantes, a infraestrutura local e a economia da região.

Em maio de 2024, o estado do Rio Grande do Sul foi severamente afetado por chuvas extremas, levando à declaração de estado de calamidade pública, conforme os decretos publicados no Diário Oficial (DOE) n.º 57.596 de 01/05/2024 e n.º 57.600 de 05/05/2024. Essas chuvas intensas causaram devastação significativa, resultando em perdas humanas, destruição de moradias, comprometimento da infraestrutura e sérios impactos na saúde da população local. A situação se tornou ainda mais alarmante com a sobrecarga dos serviços de emergência e de saúde, que lutaram para atender às crescentes demandas da comunidade afetada.

Um evento climático extremo não se torna necessariamente um desastre climático; enquanto o primeiro é um fenômeno guiado por características naturais, o segundo depende da capacidade de absorver seus impactos sem perdas humanas ou materiais (SCHWAB et al., 2007). No contexto brasileiro, conforme Young et al. (2015), os desastres climáticos relacionados a chuvas estão

ocorrendo com maior frequência, e os investimentos em prevenção e minimização de danos decorrentes desses eventos naturais extremos estão aquém do que é necessário e eficientemente aplicados.

Castro (1999) define desastre como o resultado de eventos adversos naturais ou provocados pelo homem sobre um ecossistema vulnerável, causando danos humanos, materiais e consequentes prejuízos econômicos e sociais. A definição de desastre contida na Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC), amplia essa visão, descrevendo-o como “o resultado de eventos adversos, naturais ou antrópicos, sobre um cenário vulnerável, causando grave perturbação ao funcionamento de uma comunidade ou sociedade, envolvendo extensivas perdas e danos humanos, materiais, econômicos ou ambientais, que excedem sua capacidade de lidar com o problema usando meios próprios”.

As consequências socioambientais das enchentes são amplas e multifacetadas. Socialmente, as inundações não apenas deslocam famílias e causam a perda de bens materiais, mas também interrompem serviços essenciais, como educação e assistência médica, agravando a vulnerabilidade das populações mais necessitadas. Além disso, a saúde pública é comprometida, com o aumento de doenças relacionadas à água e ao estresse emocional decorrente da perda e da incerteza. Estudos mostram que desastres naturais, como enchentes, podem resultar em um aumento significativo nos casos de transtornos mentais, como depressão e ansiedade, especialmente entre as populações mais afetadas (NORRIS, 2002).

As chuvas extremas têm distribuição irregular, tanto temporalmente quanto espacialmente, e causam grandes prejuízos, originando erosão no solo, inundações, prejuízos à agricultura e perda de colheitas (ARAÚJO et al., 2008). Esses eventos não afetam apenas a produção agrícola, mas também a segurança alimentar, pois a perda de colheitas pode resultar em escassez de alimentos e aumento nos preços. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO, 2018), as inundações são uma das principais causas de insegurança alimentar em várias regiões do mundo.

Economicamente, as enchentes resultam na destruição de infraestruturas críticas, como estradas e pontes, que dificultam a mobilidade e o comércio local. A perda de colheitas, especialmente em uma região onde a agricultura

é uma base fundamental da economia, representa um golpe severo à subsistência de muitos agricultores. A queda na arrecadação municipal, agravada por essa destruição, compromete ainda mais a capacidade de recuperação e investimento em serviços públicos, criando um ciclo vicioso de pobreza e vulnerabilidade.

Ressalta-se que os impactos das chuvas de maio de 2024 sobre a cobertura e o uso da terra no Rio Grande do Sul foram profundos. Segundo Fonseca et al. (2024), “as chuvas intensas contribuíram para a erosão do solo, o que comprometeu a fertilidade e a capacidade produtiva das áreas agrícolas”. Além disso, os autores afirmam que “as áreas de vegetação nativa sofreram danos significativos devido ao alagamento e à erosão, resultando em perda de biodiversidade”. As mudanças no uso da terra foram igualmente drásticas, com muitos agricultores forçados a reavaliar suas práticas, enfrentando “um impacto financeiro significativo” e a necessidade urgente de adaptação (FONSENCA et al., 2024).

Diante desse cenário, este artigo propõe um levantamento abrangente das consequências socioambientais das enchentes em Ibarama. O objetivo é analisar de forma abrangente os impactos diretos e indiretos desses eventos climáticos na vida da população local, na economia e na infraestrutura, além de identificar as principais vulnerabilidades enfrentadas pela comunidade. A pesquisa também pretende contribuir para recomendações e estratégias que possam fortalecer a resiliência de Ibarama diante de futuros eventos climáticos extremos. Em última análise, busca-se contribuir para um entendimento mais profundo das interações entre desastres naturais, vulnerabilidade social e a necessidade de um planejamento urbano e rural que considere as especificidades do clima local e as realidades da população.

Materiais e Métodos

Para realizar o levantamento das consequências socioambientais das enchentes em Ibarama, RS, a metodologia utilizada combina relatos de experiência, registros fotográficos, uma pesquisa qualitativa e um estudo de caso aprofundado.

Inicialmente, foram utilizados dados secundários provenientes de relatórios e documentos oficiais. Esses dados foram obtidos junto à Secretaria de Saúde e à Defesa Civil do município, que disponibilizaram informações detalhadas sobre a ocorrência e a magnitude das enchentes, assim como sobre as medidas de resposta implementadas.

Foi relatado o caso pessoal frente à situação enfrentada por mim e pela comunidade ribeirinha do Arroio Lageado da Gringa.

Para documentar os danos causados pelas enchentes, foram coletados registros fotográficos que oferecem uma representação visual das consequências dos eventos climáticos extremos. Essas imagens foram utilizadas para complementar as análises e apoiar as narrativas, oferecendo um contexto visual que enriqueceu a compreensão dos impactos. Os registros fotográficos foram organizados em categorias, como danos a moradias, infraestrutura e áreas agrícolas, facilitando a análise posterior.

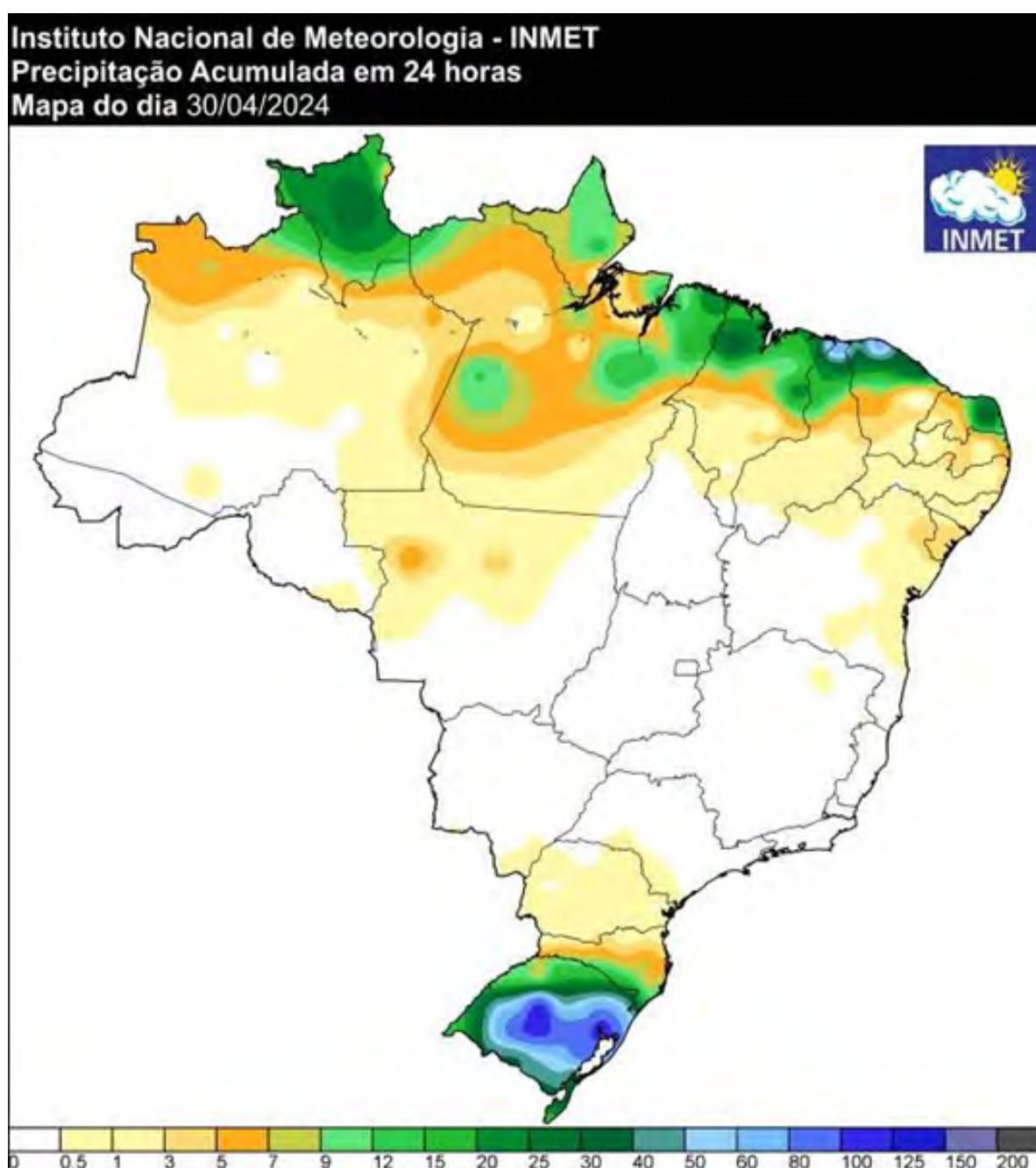
A pesquisa qualitativa foi aprofundada por meio de um estudo de caso em Ibarama, que foi severamente afetada pelas enchentes. Essa abordagem permitiu uma análise mais profunda das experiências e das estratégias de adaptação adotadas pelos moradores. A pesquisa qualitativa foi enriquecida por meio de observações diretas, que possibilitaram captar nuances e dinâmicas sociais. A observação participante foi empregada para registrar as interações sociais, as práticas comunitárias de apoio e as respostas institucionais observadas no dia a dia.

Desenvolvimento

A chuva que atingiu o Rio Grande do Sul no final do mês de abril e início de maio provocou transtornos sérios em 418, das 497 cidades do estado, de acordo com dados oficiais do Estado. No dia 21/05/2024, o governo publicou o Decreto 57.626, no DOE (Diário Oficial do Estado) uma atualização da lista dos municípios atingidos. De acordo com este documento, 78 municípios foram classificados em calamidade pública, incluindo Ibarama, e 340 em situação de emergência.

De acordo com dados do INMET, monitorados pela Estação SANTA MARIA, A803, entre os dias 15/04/2024 e 15/05/2024 na região central do Estado, que abrange Ibarama, o acumulado de precipitação foi de 721,4 mm, sendo 195,2 mm registrados apenas no dia 29/04/2024 e 165,8 mm registrados no dia 30/04/2024. Em um único dia choveu mais que a média histórica da região que é de 136,6 mm. A figura 1 mostra dados registrados pelo INMET para o dia 30 de abril.

Figura 1. Acumulado de chuva em 24 horas. Percebe-se que na região central do estado gaúcho – onde localiza-se o município de Ibarama – esse acumulado diário superou 125 mm. Fonte: INMET



Conforme informações da MetSul Meteorologia, o recorde pluviométrico foi dia 01/05/2024 com 213,6 mm na região de Santa Maria. Ainda, há informações que certas regiões do estado podem ter superados os 1000 mm em um mês.

Nesse cenário de muita chuva, as condições para alagamentos, enchentes, inundação, transbordamentos de rio e deslizamentos de encostas se tronam muito favoráveis. Em áreas próximas a cursos de água, o nível destes subiu a níveis jamais registrados, superando até mesmo a histórica cheia de 1941.

A situação era crítica tanto em cidades como interior. Barragens ameaçavam se romper. A Usina Hidrelétrica de Dona Francisca no Rio Jacuí, que alaga também o município de Ibarama, entrou em nível de alerta, pois apresentava risco à segurança.

De acordo com dados oficiais do município de Ibarama, repassadas pela Secretaria de Assistência Social do Município, por causa de da enchente, foram 50 pessoas desabrigadas, 150 pessoas desalojadas, 21 casas destruídas e 3536 pessoas (toda a população) atingidas direta ou indiretamente. Muitas ruas da cidade foram totalmente tomadas pela água do arroio que corta a cidade. Grande parte da pavimentação foi destruída, muitas pontes criticamente avariadas e, pelo menos, duas delas de porte maior foram levadas totalmente.

Localização

O município de Ibarama está localizado na região central do estado. Sua área urbana é cortada várias vezes pelo Arroio Lageado da Gringa que desagua no lago da barragem Dona Francisca no Rio Jacuí. Nos seus cerca de 20km de extensão esse curso hídrico recolhe água de vários córregos e toda área urbana. Seu volume costuma ser muito baixo, mas em situações de chuvas, aumenta muito rapidamente seu volume. A figura 2 mostra o curso desse arroio no mapa.

Figura 3.. Estrada sendo parcialmente tomada pela água. Seta amarela calha do arroio. Seta vermelha margem da estrada. Imagem de 30/04/24 15:26.



Fonte: arquivo pessoal.

À noite, a chuva continuou de forma a manter o nível elevado do arroio. O solo já não conseguia mais absorver tanto volume de água, Por todos lados havia água vertendo no solo e escorrendo sobre. Na manhã seguinte (30/04/2024), a chuva voltou a se intensificar e às 12:06 o nível de água do arroio atingiu nível ainda não observado nos últimos tempos. Nesse momento a ponte próximo à minha residência cedeu um dos lados. Árvores da mata ciliar, que era bastante preservada, começavam a ser levadas também. A sensação de incerteza de como todos esses danos na estrada e ponte seriam recuperados deixavam nos muito confusos. Parecia que não era real o que estava ocorrendo. Ainda havia muito mais por vir. A chuva não dava trégua e os prejuízos também. A imagem 4 compararam as modificações ocorridas em

cerca de meia hora. O nível do arroio subiu muito, levando parte da mata ciliar e encobrindo totalmente os fragmentos da ponte.

Figura 4. Imagem da esquerda feita às 12:06 do dia 30/04/24, onde ainda era possível ver parte da estrutura da ponte. Imagem da direita, feita às 12:39.

Nesse momento a água também atingiu benfeitorias como uma cerca de pedra que servia de proteção.



Fonte: arquivo pessoal.

Em torno das 13:00, o arroio atingiu seu ponto máximo de vazão. Via-se sobre as águas inúmeros objetos sendo levados, como árvores inteiras, pedaços de móveis, geladeira, pedaços de madeira de casas, embalagens, produtos de supermercado, entre outros. Contudo ainda mais estava por vir: muitos deslizamentos. Na figura 5 é possível ver o nível do arroio mais elevado da mesma área da figura 4. Aos fundos da imagem ainda era possível ver a mata antes de ocorrer um deslizamento.

Nesse momento, ocorreu um deslizamento de terra, árvores e lama na outra margem do arroio, e este quando atingiu o arroio culminou num golpe de água avassalador, que levou nos ao desespero. Abandonamos nossa residência

que fica a uns 50m dali e partimos em direção a um local mais elevado. achamos que seria o fim. O susto foi grande e o desespero dominou.

Figura 5. Vazão do arroio ainda mais elevada e ainda é possível ver a mata aos fundos antes de ocorrer um grande deslizamento.



Fonte: arquivo pessoal.

Dentre os principais danos sofridos pela minha família podem ser citados: falta de acesso para qualquer local (dias depois foi feito um atalho grosseiro a pé por uma montanha em meio a floresta e ladeiras). O acesso com veículos só foi possível mais de um mês após a enchente. Falta de energia elétrica por mais de 20 dias. Sem sinal de comunicação celular e internet. O único meio era o rádio. Houve ainda danos em cercas, muros, área de pastagens, lavouras soterradas, 4 colmeias de abelhas foram levadas pela lama, riacho que mudou curso e abriu crateras, perca de estradas de lavouras, entre outras.

Nesse espaço de tempo sem acesso, não precisamos de atendimento médico. Itens de alimentação havia em estoque, sendo grande parte produzida na propriedade. A água potável proveniente de uma fonte foi interrompida devido a um deslizamento que atingiu o encanamento. Assim utilizou-se água da chuva para consumo direto.

Por muitos dias ficamos sem contato com outras pessoas. Assim que a água do arroio baixou uma equipe composta das secretarias de assistência social e de obras do município conseguiu chegar por acessos improvisados e prestou auxílio. Após o ocorrido, por muitos dias ficamos assustados, pois parecia não acreditarmos no que víamos. A cada instante descobríamos novas consequências da destruição, como deslizamentos, cercas, lavouras, árvores de reflorestamento. Algumas ainda nem foram verificadas.

No restante da comunidade, o evento foi ainda mais dramático, uma vez que os moradores dependiam das duas pontes que foram levadas. Não havia outro acesso. Além disso, inúmeros deslizamentos bloquearam a única estrada em diversos pontos. Estes também estavam sem energia elétrica. Foi preciso apoio de helicóptero da Força Aérea para socorrer alguns moradores isolados. O cenário era desolador. não havia notícias se outras pessoas estavam precisando de ajuda ou mesmo se havia alguém desaparecido.

Estudo de caso

Um dos principais problemas associados às enchentes são os movimentos de massa. De acordo com o Cemaden (Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais) “Movimento de Massa, também denominado como deslizamento, escorregamento, ruptura de talude, queda de barreiras, entre outros, se refere aos movimentos de descida de solos e rochas sob o efeito da gravidade, geralmente potencializado pela ação da água”.

Para se fazer uma análise mais detalhada dos impactos ambientais causados pelo grande volume de chuva no município de Ibarama, foi adotada uma área superficial de aproximadamente 4km^2 , equivalente a 400 hectares. A escolha desse local se deu devido ao reconhecimento da área antes e depois das chuvas. A figura 6 mostra a vista aérea da área em estudo obtida pelo Google Earth.

Figura 6. Área de estudo do impacto ambiental em determinada área no Município de Ibarama.

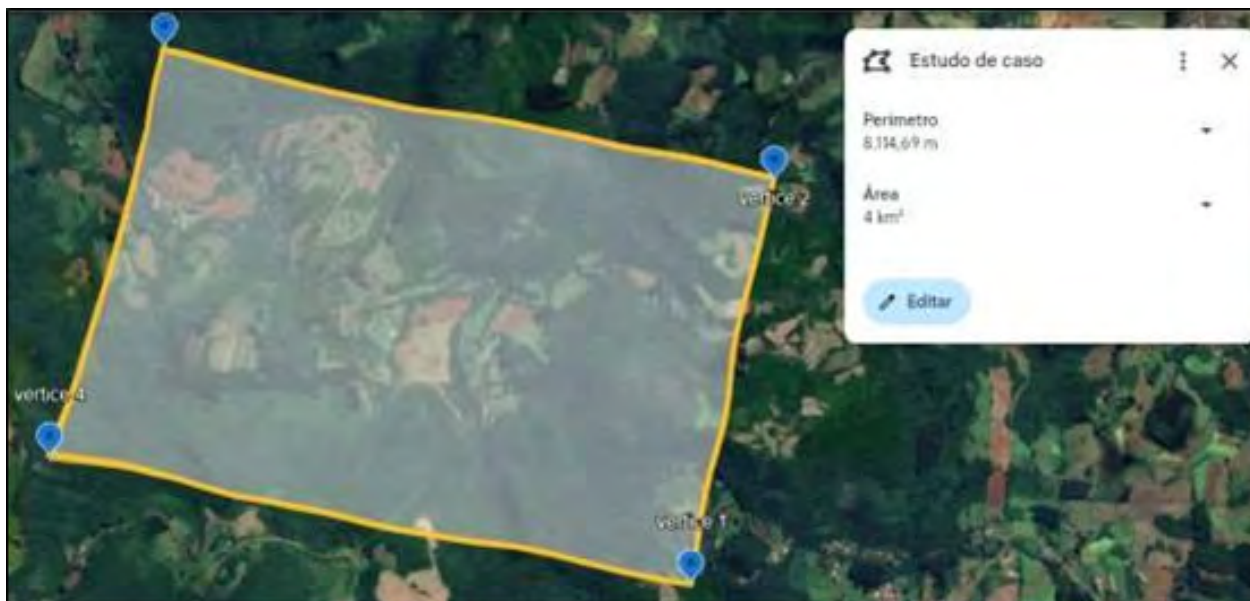


Imagem do Google Earth. Data dos dados: 23/12/2023.

Para isso foi adotada uma região aproximadamente retangular com dimensões de aproximadamente 2500m por 1600m. Em cada vértice foi inserido um marcador local que se denominou vértice 1; vértice 2; vértice 3; vértice 4. As coordenadas DMS (latitude; longitude) desses pontos são:

- Vértice 1: 29°24'56"S 53°09'27"W;
- Vértice 2: 29°24'05"S 53°09'16"W;
- Vértice 3: 29°23'49"S 53°10'43"W;
- Vértice 4: 29°24'39"S 53°10'58"W.

A figura 7 a seguir detalha a localização da área em estudo em relação ao centro da cidade de Ibarama e o Rio Jacuí.

Figura 7. Localização da área de estudo em relação ao centro do município e o Rio Jacuí.



Fonte: Google Earth. Data dos dados: 23/12/2023.

Dados gerados a partir de estudos da UFRGS estão registrados na forma de mapa *on line*, que mostram as áreas onde ocorreram movimentos de massa no Estado. Esse estudo segue com várias atualizações. Nesse mapa é possível contabilizar 13 movimentações de massa totalmente ou parcialmente inseridas na região delimitada em estudo. A figura 8 mostra o mapa das movimentações de massa disponibilizado pelo estudo da UFRGS. Já a figura 9 mostra esse mesmo mapa acrescido dos pontos com movimentos de massas registrados em levantamento de visita de campo a área.

Figura 8. Detalhamento dos movimentos de massa na área em estudo. Nessa imagem é possível contabilizar 13 movimentações parcial ou totalmente inseridas na região delimitada.



Fonte: <https://www.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=0149f5a72e4e4ec-48fa52469a78b270b&extent=-5781429.6672%2C-3414365.0236%2C-5777703.3621%2C-3412203.2889%2C102100>

Figura 9. Movimento de massa registrados pelo estudo da UFRGS destacadas em vermelho e pontos de deslizamentos registrados em visita de campo marcados em amarelo.



Fonte: Adaptado de <https://www.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=-0149f5a72e4ec48fa52469a78b270b&extent=-5781429.6672%2C-3414365.0236%2C-5777703.3621%2C-3412203.2889%2C102100>

Como pode ser visto, nesse levantamento pessoal feito a campo foram contabilizados outros 16 registros de movimentos de massa, totalizando 29. Contudo, esse número ainda pode variar uma vez que alguns movimentos de massa podem estar localizados áreas íngremes, difícil acesso e cobertura vegetal do local.

Um recente trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi publicado como “Mapeamento das cicatrizes de movimentos de massa decorrentes do acumulado de chuva no RS entre 27/04 e 13/05 de 2024. Ele consiste em uma Nota Técnica Conjunta IGEO/CEPSRM - 06/2024 Instituto de Geociências (IGEO) e Centro Estadual de Pesquisas em Sensoriamento Remoto e Meteorologia (CEPSRM), o qual traz uma série de informações sobre os movimentos de massa no Estado.

Nesse trabalho, são listados os 60 municípios com maior quantidade de cicatrizes de movimentos de massa da região hidrográfica do Guaíba, sendo que Caxias do Sul lidera o *ranking* com 656 registros. Ibarama ocupa a sétima posição com 416 registros. Agudo, município vizinho com relevo semelhante, ocupa a terceira posição com 540. A tabela da figura 10 mostra essas informações.

Figura 10. Tabela dos registros de cicatrizes de movimentos de massa na Região Hidrográfica do Guaíba.

	Município	Nº de cicatrizes		Município	Nº de cicatrizes
1º	Caxias do Sul	656	31º	Pinhal Grande	186
2º	Veranópolis	636	32º	Imigrante	181
3º	Agudo	540	33º	Arvorezinha	164
4º	Bento Gonçalves	516	34º	Nova Pádua	164
5º	Fontoura Xavier	485	35º	São João do Polêsine	148
6º	Roca Sales	459	36º	São Francisco de Paula	144
7º	Ibarama	416	37º	Santa Maria	142
8º	Anta Gorda	410	38º	Barros Cassal	141
9º	Cotiporã	403	39º	Farroupilha	139
10º	Putinga	374	40º	Vale do Sol	136
11º	Nova Petrópolis	357	41º	Marques de Souza	128
12º	Silveira Martins	338	42º	Paraíso do Sul	127
13º	Dois Lajeados	313	43º	Relvado	124
14º	Nova Palma	295	44º	Cerro Branco	122
15º	Pinto Bandeira	292	45º	Doutor Ricardo	114
16º	Sinimbu	288	46º	Boqueirão do Leão	106
17º	Faxinal do Soturno	287	47º	Canudos do Vale	104
18º	Candelária	283	48º	São Valentim do Sul	104
19º	Antônio Prado	279	49º	Três Coroas	104
20º	Santa Tereza	271	50º	Capitão	102
21º	Nova Roma do Sul	255	51º	Arroio do Meio	97
22º	Flores da Cunha	238	52º	Herveiras	97
23º	São José do Herval	230	53º	Ilópolis	91
24º	Passa Sete	217	54º	Carlos Barbosa	90
25º	Gramado	215	55º	Coronel Pilar	89
26º	Encantado	206	56º	Júlio de Castilhos	85
27º	Muçum	201	57º	Venâncio Aires	85
28º	Canela	198	58º	Fagundes Varela	81
29º	Guaporé	192	59º	Estrela Velha	79
30º	Dona Francisca	191	60º	Vespasiano Corrêa	79

Fonte: Nota Técnica Conjunta IGEO/CEPSRM - 06/2024

Se dividirmos a quantidade de movimentos de massa (416) pela área do município ($195,5km^2$), encontramos a razão de 2,13 movimentos por quilômetro quadrado. A área em estudo apresenta índice muito acima dessa média, que proporcionalmente resultaria 8,5 movimentos em 4 quilômetros quadrados, contra os 29 registros verificados a campo. Isso confirma que os registros de movimentos de massa do estudo da UFRGS ainda passarão por atualizações.

Contabilizando a área superficial dos movimentos de massa do local de estudos em questão, apenas os dados registrados pelo trabalho da UFRGS, são $67.424 m^2$. Isso corresponde a 1,69%, ou seja, quase 2 por cento do solo dessa área teve algum tipo de movimento. A maior movimentação teve área de $17.057 m^2$, o que equivale a quase 2 ha, que é mostrado nas figuras 11 e 12.

Figura 11. Movimentação de massa em área de quase 2 hectares.



Fonte: arquivo pessoal.

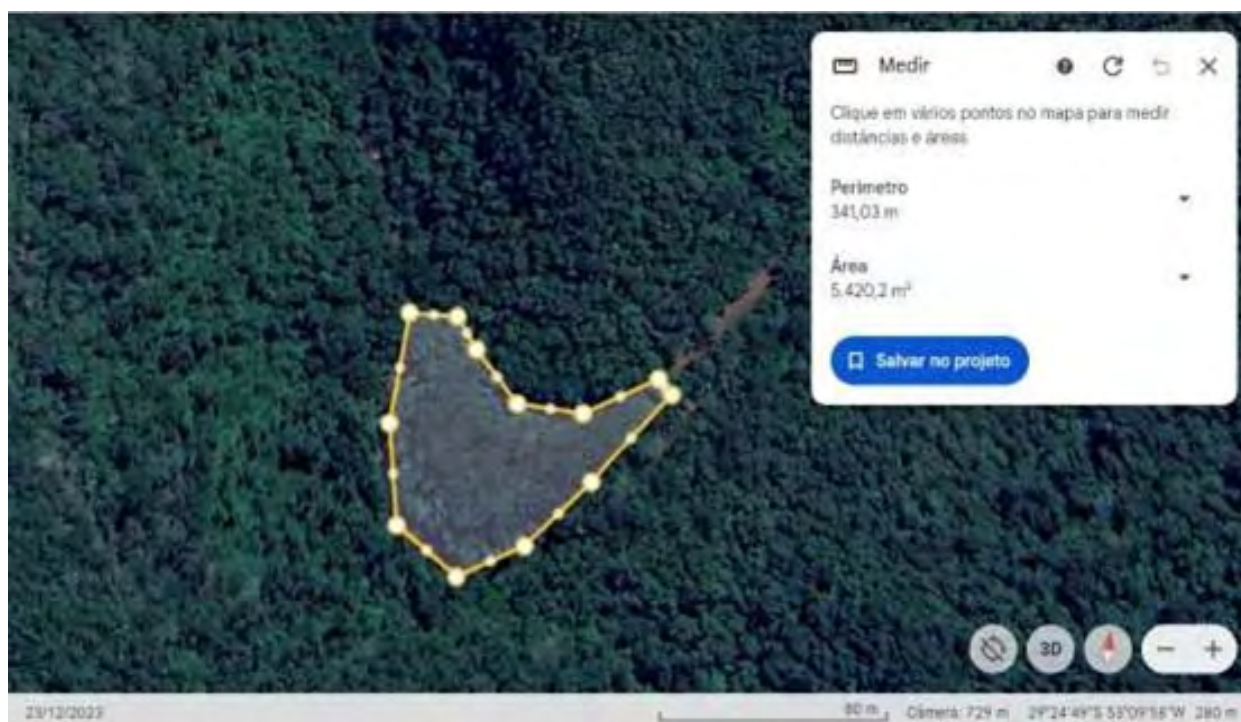
Figura 12 Movimentação de massa em área de quase 2 hectares.



Fonte: arquivo pessoal.

Na área de estudo pode se destacar a existência de floresta de araucárias (*Araucaria angustifolia*), conforme figura 13, ocupando cerca de meio hectare, plantada há cerca de 40 anos na margem do Lageado da Gringa. Essa mata ciliar abrigava inúmeras espécies no subbosque e dossel inferior. Devido ao alto volume do arroio, potencializado pelos deslizamentos, essa floresta foi quase totalmente destruída, restando apenas 7, das cerca de 70 árvores de araucárias existentes .

Figura 13. Vista superior da floresta antes da sua destruição.



Fonte: adaptado do Google Maps.

A figura 14 mostra a mesma área depois da cheia do arroio.

Figura 14. Área da floresta de araucárias destruída.



Fonte: arquivo pessoal.

Ao longo do curso do arroio foi possível encontrar depositados, inúmeras árvores arrancadas e troncos partidos, junto com entulhos de vegetação e pedras. Muitas araucárias da área descrita acima foram localizadas cerca de 1km depois. Outras, no entanto, foram localizadas no próximas a represa da Usina Hidrelétrica de Dona Francisca, já no Rio Jacuí. A figura 15 mostra algumas araucárias depositas às margens do arroio, juntamente com entulhos e pedras.

Figura 15. Araucárias depositadas ao longo do curso do arroio junto com outros troncos de jerivá e angico.



A maior parte da margem do arroio era formada por mata ciliar densa, preservada e ricamente diversificada, formada principalmente por Mirtáceas, como pitangueiras, cerejeiras, sete capotes, batinga; Fabáceas como angico, corticeira; Lauráceas como canelas, além de palmeiras, xaxim, orquídeas, entre outras epífitas.

Algumas espécies vegetais que costumam habitar apenas ambientes equilibrados, ou seja, com pouca ou nenhuma interferência humana ocupavam espaços às margens do arroio e de seus afluentes, como córregos e sangas. Muitas delas bastante raras de serem encontradas na região, inclusive espécies ameaçadas de extinção como o xaxim foram registradas antes da enchente. A figura 16 mostra duas espécies que habitavam a mata ciliar antes da enchente: um xaxim e uma orquídea epífita do gênero *Trichocentrum*. Já a figura 16 mostra uma espécie de orquídea terrestre do gênero *Corymborchis*.

Figura 16. Exemplar de Xaxim (*Dicksonia sellowiana*) e uma orquídea epífita do gênero *Trichocentrum* às margens do arroio. Data: 04/02/2024. Ambas foram destruídas.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 17. Orquídea do gênero *Corymborchis* em floração. A espécie habitava a margem do arroio. fotografada em: 04/02/2024



Além de danos a espécies vegetais, a paisagem natural sofreu profundas transformações. O solo foi muito impactado. Muitas áreas de montanhas e encostas sofreram deslizamentos, alguns de grande porte. Além disso, cursos de arroios sofreram modificações em seus leitos. Em alguns pontos o novo leito distanciou dezenas de metros do antigo. Na figura 18, temos um exemplo de uma pequena queda d'água que foi soterrada, dando espaço para o leito do arroio que antes era de alguns metros passando para dezenas de metros, agora totalmente desprovido de mata ciliar.

Figura 18. A primeira imagem mostra uma pequena cachoeira sobre rocha que era cercada por mata ciliar em um arroio afluente do Lageado da Gringa.. Foto de 28/06/2009. A segunda imagem mostra como ficou a área sem a cachoeira. Foto 19/06/2024.



Fonte: arquivo pessoal.

A fauna aquática também foi profundamente impactada. Muitos peixes foram encontrados mortos após a enchente na margem do arroio. Antes era possível facilmente vê-los. Após a enchente raramente consegue-se ver algum pequeno alevino de lambari.

Impactos socioeconômicos

A seguir são apresentados registros fotográficos bem como a descrição de alguns dos impactos sociais e econômicos em residências. A figura 19 à esquerda mostra o local onde havia uma construção não habitada, que foi destruída. À direita mostra a situação de uma residência habitada com o resultado de uma avalanche de lama oriunda de um deslizamento ao fundo.

Figura 19. Construções totalmente destruídas por deslizamentos. A esquerda não era habitada e a direita era habitada. Ninguém se feriu.



Fonte: arquivo pessoal.

A figura 20 mostram efeitos de um deslizamento de grandes proporções próximo a uma residência não habitada. Na segunda imagem é possível ver que o deslizamento iniciou no topo do morro e seguiu ladeira abaixo, utilizando como caminho.

Figura 20. Residência não habitada parcialmente atingida por deslizamento e na figura seguinte tem-se uma dimensão do deslizamento que iniciou no topo do morro aos fundos.



Fonte: arquivo pessoal

A figura 21 mostra dois locais onde havia residências, próximas a margem do arroio. Ambas eram habitadas, sendo que na primeira não restou vestígio algum e na segunda parte da estrutura resistiu. Moradores saíram a tempo e não se feriram.

Figura 21. Local onde havia duas residências, sendo uma totalmente destruída e a outra parcialmente.



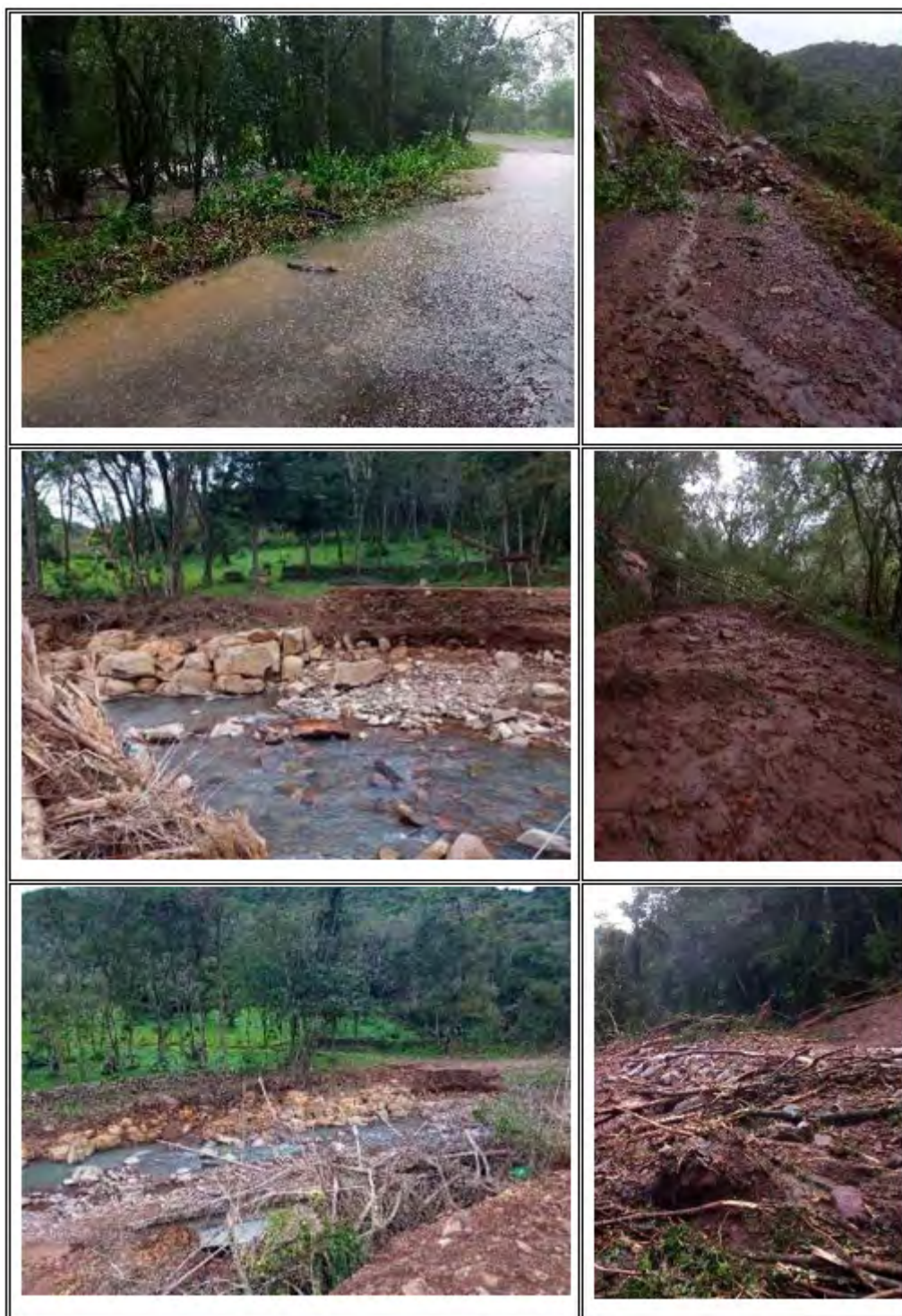
Como podemos perceber, muitas residências atingidas estavam localizadas próximas do curso do arroio, ou sob encostas com risco de deslizamento. Ambos locais não eram adequados em virtude do risco e pelo fato de se enquadrarem em áreas de preservação permanente.

Impactos em vias de acesso

Durante a enchente, praticamente toda população teve algum problema de acesso. Ruas alagadas, pontes submersas, árvores na pista, queda de barreiras na rodovia, entre outros, causaram apreensão nas pessoas, uma vez que algumas necessitavam se deslocar para outros centros para tratamento de saúde, como oncológico e hemodiálise. A situação foi bastante complicada, mas ninguém ficou sem atendimento.

A seguir, nas figuras 22 e 23, são apresentadas algumas imagens de danos em estradas, pontes e acessos na localidade de lageado da Gringa.

Figura 22. Danos em estradas, pontes e acessos.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 23. Danos em estradas e acessos.



Fonte: arquivo pessoal.

Em vários trechos a estrada teve que ser totalmente refeita, inclusive sendo necessário romper grandes rochas. Duas pontes foram totalmente destruídas. Nas primeiras semanas após, nem mesmo a pé era possível se deslocar. Hoje há desvio passando dentro do arroio, que em caso de aumento do seu nível impossibilita a passagem.

Recuperação e prevenção

Os movimentos de massa ocorreram quase em sua totalidade em áreas de encostas de morros. Além disso, em quase todos os pontos observados, havia mata cobrindo a área. Parece contraditório este acontecimento, mas a floresta participa ativamente na infiltração da água da chuva, uma vez que a camada de material orgânico formado principalmente por folhas e troncos em decomposição torna o solo poroso, com grande capacidade de absorção de água.

Essa água infiltra nas camadas superficiais, mas ao chegar na rocha mãe (horizonte R) ela não consegue se infiltrar na mesma velocidade. Essa massa de solo encharcado então tende a perder sua forma sólida e passa a se mover por gravidade, desencadeando um processo em cadeia que leva a deslizamentos de proporções variadas.

Outro ponto observado é a textura do solo. Solos com maior teor de areia tendem a ser menos coesos. Em muitos pontos de movimentos de massa foi observada a presença de solo com alto teor de areia. A figura 24 mostra o local onde ocorreu um grande movimento de massa, com o afloramento rochoso e à direita pode-se ver a textura arenosa do solo.

Figura 24. Solo com textura arenosa em uma área de movimento de massa.



A recuperação dessas áreas de deslizamentos dependerá de diversos fatores, principalmente do grau de intemperismo do solo que restou. Em alguns pontos restou apenas a rocha nua, com pouco material fragmentado. A figura 25 mostra dois locais com rocha exposta.

Figura 25. Locais distintos onde ocorreram deslizamentos, restando a rocha-mãe exposta.



Nesses locais ocorrerá um processo lento de pedogênese, com ocupação inicial por líquens. Em locais onde restou solo com camadas mais desenvolvidas, em cerca de seis meses depois, já é possível perceber o início da recomposição com espécies mais rústicas e de fácil dispersão. Na figura 26, podem ser observadas três espécies já ocupando espaços.

Figura 26. Plantas dos gêneros *Basella*.; *Tradescantia* e *Solanum* já ocupando espaços.



Quanto à prevenção de movimentos de massa, é um tema bastante complexo porque é difícil prever suas ocorrências. Deve-se, no entanto, evitar construir em áreas com relevo acentuado e com históricos de deslizamento. Quanto às enchentes e inundações não há outra forma senão deixar espaço na margem dos cursos d'água sem ocupação humana. A margem do do rio pertence ao rio e não ao ser humano. Estas áreas devem ser preservadas e não ocupadas ao seu limite como ocorre hoje. A natureza precisa do espaço dela que o ser humano invadiu.

Conclusão

Não é de hoje que pessoas enfrentam condições climáticas adversas. O que preocupa neste momento são a frequência e a intensidade que elas ocorrem. O Rio Grande do Sul, nos últimos anos enfrentou várias enchentes, com muito prejuízo econômico. Até então a grande enchente de 1941 era considerada a mais impactante.

A enchente de 2024 superou todas as outras que se tem dados em todos os sentidos. Isso mostra que o clima está sim sofrendo interferência das ações humanas. O aquecimento global está se intensificando e com ele, a influência no clima. Estiagens e enchentes parecem estar intimamente relacionadas com esse fenômeno, cujo principal vilão é o ser humano.

Ibarama enfrentou várias cheias no seu Lageado da Gringa, com transbordamento e inundações. Recentemente, em 2019, Ibarama passou por uma enchente significativa, com prejuízos na pavimentação e comércios invadidos pela água. Em 2014, Ibarama enfrentou um tornado de cerca de 10 minutos, o qual provocou destelhamento em 80% das residências da cidade e queda de mais de 100 postes.

Enchentes sempre ocorreram e deverão continuar ocorrendo. Contudo preocupa a intensidade que elas poderão a vir causar prejuízos. Ibarama foi construída, grande parte, tendo o Lageado da Gringa cortando muitas vezes suas ruas. Teve-se pouca ou nenhuma preocupação com seu espaço de domínio. Na cidade, há residências distando poucos metros do curso d'água. Ou seja, o arroio foi totalmente invadido pelo ser humano.

Frequentemente faz-se a dragagem do seu leito na busca de minimizar os impactos. Mas vale lembrar que o arroio chegou primeiro que a cidade, então o ser humano deveria se adequar e não o contrário.

A solução é a prevenção. Evitar construir em margens de cursos d'água, que além de ser ambientalmente incorreto apresenta alto risco de transtornos. Áreas de encostas também não devem ser escolhidas para construção de residências. Este último se torna complexo porque movimentos de massa são difíceis de prever e podem ocorrer em lugares considerados seguros.

Referências

ANDRADES FILHO, Clódís de, Mexias, Lorenzo Sampaio Fossa (Editores). (2024). WebMapa de Movimentos de Massa para equipes de apoio na situação de calamidade - RS - Maio de 2024. Lab. Latitude - CEP SRM/PPGSRA

ANDRADES FILHO, Clódís de Oliveira; MEXIAS, Lorenzo Sampaio Fossa (Editores). (2024). WebMapa de Movimentos de Massa para equipes de apoio na situação de calamidade - RS - Maio de 2024. Lab. Latitude – CEP SRM/PPGSR / DEGD | IGeo | UFRGS. Disponível em: <https://arcg.is/ezjvW>.

ARAÚJO, L.E.; SOUSA, F. DE A.S.; RIBEIRO, M.A.; SANTOS, A.S.; MEDEIROS, P.C. Análise estatística de chuvas intensas na bacia hidrográfica do Rio Paraíba. Revista Brasileira de Meteorologia, v. 23, n. 2, p. 162-169, 2008

Cemaden. Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais
Disponível em: <https://www.gov.br/cemaden/pt-br/paginas/ameacas-naturais/movimento-de-massa>

DOE – Diário Oficial do Estado RS. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/>

FONSECA, Eliana et al. Os impactos do evento climático de maio de 2024 sobre a cobertura e o uso da terra no Rio Grande do Sul.

INMET. Condições Registradas. Disponível em: <https://tempo.inmet.gov.br/CondicoesRegistradas> <https://metsul.com/chuva-que-levou-as-enchentes-no-rio-grande-do-sul-superou-1000-mm/>

NOGUEIRA, F. R.; SCHWAB, N. Identificação e análise de riscos associados a múltiplos processos ambientais em assentamentos precários de Florianópolis, SC. e a lacuna da vulnerabilidade. In: SIBRADEN, 2, Santos, SP, 2007. Anais... ABGE, 2007.

NORRIS, F. H. Psychosocial consequences of disasters. PTSD Research Quarterly, 2002.

UFRGS. Movimentos de massa. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/igeo/2347/mapeamento-de-movimentos-de-massa-nota-tecnica/>

YOUNG, C.E.F., CASTRO, B. S. Mudanças climáticas, resiliência socioeconômica e coordenação de políticas públicas: desafio

CAPÍTULO 2

CONSOLIDANDO AS BASES ANALÍTICAS DO PROJETO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NOS ESTÁGIOS INICIAIS DA PESQUISA

Daniela da Silva Martins

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-1

Resumo: Este capítulo visa apresentar uma reflexão teórico-metodológica a partir da análise de dois textos, um artigo e uma dissertação, em conexão com um projeto de pesquisa de mestrado¹. As três pesquisas analisadas utilizam contribuições advindas da Nova História Cultural, fazendo uso, particularmente, das noções de práticas e representações conforme postuladas pelo historiador francês Roger Chartier.

Palavras-chave: Reflexão teórico-metodológica; Nova História Cultural, Práticas; Representações; Roger Chartier.

Introdução

Esse artigo é produto das reflexões produzidas a partir da leitura e análise de três pesquisas brasileiras que utilizam as contribuições teórico-metodológicas propostas por Roger Chartier. Nosso objetivo foi estabelecer aproximações e distinções na aplicação das noções de práticas e representações em uma dissertação, um artigo e um projeto de pesquisa de mestrado. Ambos os textos selecionados trabalham com representações femininas, no entanto, conforme explanaremos melhor adiante, cada um dos trabalhos apresentou diferentes recortes na sua delimitação espacial e temporal.

¹ As reflexões deste capítulo foram, originalmente, desenvolvidas para a disciplina “Metodologia para pesquisa nas Ciências Humanas”, cursada no primeiro semestre de 2023 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Santa Maria. Esse capítulo foi construído a partir dessas reflexões e adaptado conforme as mudanças realizadas durante o Mestrado realizado no período de 2023-2025.

A análise das práticas e representações foi o ponto em comum, contudo, as diferenças entre os tipos de fontes e a forma como cada autora aplicou a metodologia permitiram ponderações pertinentes, principalmente no que tange ao trato e contextualização das fontes.

Nova História Cultural e Roger Chartier

Antes de adentrarmos nos aspectos específicos de cada uma das pesquisas analisadas, julgamos necessária uma breve apresentação sobre o surgimento da Nova História Cultural, a fim de evidenciar as principais demandas teórico-metodológicas promovidas por seus representantes, atentando para as contribuições de Roger Chartier.

De acordo com Peter Burke (2005, p. 68-69), a expressão Nova História Cultural entrou em uso no final da década de 1980. A palavra “nova” servia para distingui-la de vertentes culturais anteriores. Essa corrente historiográfica surgiu como resposta aos desafios enfrentados pela disciplina no final do século XX e recebeu considerável influência da antropologia e das discussões teóricas de Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu (BURKE, 2005, p. 68-70).

Chartier (1991) destaca que a Nova História Cultural trouxe críticas aos métodos limitados das antigas correntes historiográficas, que tendiam a interpretações totalizantes e que eram incapazes de identificar as diferentes práticas e apreensões pelos distintos grupos que compunham as sociedades analisadas. Como alternativa, o historiador francês propôs a centralidade das práticas e representações para a análise das sociedades no passado:

[...] as tentativas feitas para decifrar diferentemente as sociedades, penetrando no dédalo das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, obscuro ou maior, um relato de uma vida, uma rede de práticas específicas) e **considerando que não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo.** (CHARTIER, 2002b, p. 66, grifo nosso).

Essa interpretação sugere que uma análise comprometida com a complexidade social e cultural deve considerar as representações desenvolvidas

pelos distintos grupos que compõem a sociedade, refletindo sobre as práticas que são produzidas e incentivadas através delas.

Ademais, Chartier considera que a representação é uma imagem presente de um objeto ausente, visto que não é possível captar o real, mas as representações que foram feitas sobre ele (CHARTIER, 1991, p. 184). Nessa linha, a análise das representações deve ponderar que todo discurso teve um autor, um objetivo e um público-alvo. Dessa forma, e considerando que as fontes dos historiadores são vestígios do passado, devemos refletir sobre os significados que se buscou transmitir através das representações produzidas e disseminadas nos discursos, procurando compreender como elas estavam associadas às práticas culturais do contexto analisado. Na próxima seção do capítulo apresentaremos, brevemente, o projeto de pesquisa que motivou esse exercício de reflexão.

O Projeto de Pesquisa de Mestrado

O projeto de pesquisa² em questão objetivou analisar as representações do corpo feminino em dois manuais para parteiras publicados em Londres ao longo do século XVII. Tomamos o corpo feminino como objeto de estudo por compreendermos que “[...] como qualquer outra realidade do mundo, o corpo humano é socialmente concebido, e que a análise da representação social do corpo oferece uma das numerosas vias de acesso à estrutura de uma sociedade particular” (RODRIGUES, 1979, p. 44).

Dessa forma, procuramos discutir sobre as relações de gênero e disputas entre ofícios presentes na sociedade inglesa do século XVII, refletindo como os discursos dos manuais podem ter influenciado o campo de atuação das parteiras. A pertinência do recorte temporal deve-se pelas disputas suscitadas a partir do século XVII. Até o começo do século XVIII, as parteiras continuavam realizando a maioria dos partos normais na Inglaterra. De forma geral, os praticantes masculinos só eram chamados nos casos de complicação. No entanto, ainda

2 O projeto de pesquisa (da mesma autora deste capítulo) era, originalmente, intitulado AS REPRESENTAÇÕES DO CORPO FEMININO E O OFÍCIO DE PARTEIRA NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII. No decorrer do mestrado realizamos alguns ajustes no projeto inicial que permitiram uma melhor definição do recorte analítico e culminaram na dissertação GÊNERO E PRÁTICAS CURATIVAS: REPRESENTAÇÕES DO CORPO FEMININO EM DOIS MANUAIS PARA PARTEIRAS NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII. A dissertação foi defendida e aprovada em 21 de fevereiro de 2025. Em breve, a dissertação estará disponível no Manancial da UFSM.

em meados do século XVII, alguns desses praticantes passaram a intervir também nos partos normais, gerando um clima de tensão no campo da *midwifery*³.

Apesar das mulheres predominarem na realização dos partos normais, os manuais de *midwifery*⁴ eram publicados majoritariamente por homens. Considerando esse contexto, selecionamos dois manuais produzidos por autores com distintas perspectivas de gênero e ofício.

O primeiro manual, intitulado “*The Midwives Book, Or the Whole Art of Midwifry Discovered*” da parteira Jane Sharp, foi publicado originalmente em língua vernácula inglesa, no ano de 1671, em Londres. Os pesquisadores sabem muito pouco sobre a vida e trajetória de Jane Sharp⁵. As escassas informações conhecidas são advindas, principalmente, do próprio manual. Essas informações indicam que Sharp havia exercido o ofício de parteira por mais de trinta anos na época em que publicou a obra. Além disso, considerando o ofício de Sharp, presume-se que ela tenha sido casada e tenha tido descendentes⁶. É sabido que uma certa Sarah Sharp é citada no testamento da parteira londrina Anne Parrot. Em vista disso, a historiadora Ornella Moscucci (2004 apud BARATTA, 2017, p. 239) presume que Sarah Sharp fosse uma filha ou nora a quem Jane Sharp transmitiu seus conhecimentos.

3 Entendemos por *Midwifery* o campo das práticas curativas desenvolvidas originalmente “entre mulheres”, que envolviam o acompanhamento da parturiente antes, durante e após o nascimento; além de outros cuidados associados à saúde da mulher e da criança recém-nascida. Optamos por utilizar a palavra no inglês devido à inexistência de um vocábulo apropriado no português. Destacamos que os termos “obstetrícia” e “ginecologia” tratam de especialidades médicas exercidas majoritariamente por homens em seus primórdios (MARTINS, 2004, p. 69).

4 A tradição de manuais para parteiras teve início no século XVI com a publicação do manual alemão *Der Roszgarten* (1513), de Eucharius Rösslin (1470-1526). Essas obras eram publicadas originalmente nas línguas vernáculas e destinadas para parteiras, mulheres grávidas ou em amamentação. Na Inglaterra, essa tradição teve início em 1540, com “*The Byrth of Makyng*” de Richard Jones, que era uma tradução da obra alemã citada anteriormente.

5 Por conta da ausência de documentação sobre a autora, alguns pesquisadores indicam a possibilidade de Jane Sharp ser um pseudônimo (MORPHIS 2014, p.191; WALSH, 2014, p. 238). Entretanto, pensamos que outros fatores possam explicar a carência de documentos em seu nome. Nesse sentido, devemos atentar para o contexto conturbado e instável da Inglaterra durante o século XVII. Devido ao colapso do regime monárquico, os licenciamentos eclesiásticos estiveram suspensos no período de 1641-1661 (Evenden 2000, p. 24), o que pode explicar a falta de uma licença de parteira no nome de Jane Sharp. Além disso, o contexto conturbado de guerra sugere a possibilidade de perda ou menor assiduidade no registro de documentações oficiais de modo geral, o que pode explicar a ausência de outros documentos em seu nome.

6 Fox e Brazier (2020, p. 7) afirmam que as parteiras, geralmente, tinham experiência pessoal com o parto.

O segundo manual foi publicado originalmente em inglês no ano de 1656 na cidade de Londres, sob o título “*The compleat midwife’s practice*”. Sua autoria é identificada apenas pelas iniciais “T.C, I.D., M.S. e T.B”, que são denominados como “praticantes”. De acordo com as edições posteriores e devido à sigla T. C, parte do tratado passou a ser atribuída ao médico Thomas Chamberlayne, autor de outras obras ligadas à saúde que foram publicadas neste mesmo período. O manual teve um total de sete edições ao longo do século XVII. Seleccionamos a quinta edição, publicada como uma versão estendida e corrigida sob o título “*The compleat midwife’s practice enlarged*” no ano de 1697, editada pelo médico John Pechey (1655-1716). Escolhemos essa edição⁷ porque ela contém todos os acréscimos de conteúdo em relação à publicação original e por ter sido editada por um médico licenciado pelo *College of Physicians* de Londres.

Em vista disso, pensamos que a análise dessas duas fontes permite a construção de uma discussão complexa, porque considera a perspectiva de diferentes sujeitos presentes naquele contexto, suas posições sociais e as formas de atuação desenvolvidas por cada um deles. Nesse sentido, será fundamental ponderarmos sobre as definições de gênero, o acesso ao conhecimento e a formação profissional em cada um dos casos; pensando como essas particularidades influenciaram na construção discursiva dos manuais.

Os Textos Analisados

O primeiro texto é uma dissertação de mestrado, intitulada “Entre os afazeres domésticos e dicas de civilidade: as representações do feminino no periódico *Tribuna* (Corumbá, 1950-1959)”. A dissertação foi defendida em 2021 por Lídia Kellen Brito dos Santos como requisito para obtenção do grau de Mestre em História através da Universidade Federal da Grande Dourados.

Na dissertação analisada, a autora utiliza o periódico *Tribuna* como fonte de seu trabalho. A sua delimitação remete ao município de Corumbá entre os anos de 1950 e 1959. O impresso *Tribuna* foi fundado em 1912 e era um jornal de temática livre, que abordava assuntos do âmbito político e econômico,

⁷ As edições seguintes também foram publicadas por John Pechey, nos anos de 1698 e 1699. No entanto, nenhuma delas apresentou mudanças significativas em relação à publicação de 1697.

geralmente dando destaque a personagens masculinos tal como comerciantes e fazendeiros locais. Embora não pertencesse à imprensa feminina, o jornal possuía uma seção chamada “Sociais”, em que eram apresentadas dicas de civilidade, beleza e culinária; sugestões de como cuidar do lar e da família; além de informações sobre casamentos e viagens da classe alta da sociedade corumbaense.

Num contexto em que o ambiente doméstico e a criação dos filhos eram frequentemente atribuídos às mulheres, nota-se que esse espaço do jornal era voltado ao público feminino. Com isso em vista, Santos desenvolveu sua análise focada na seção “Sociais”, no intuito de identificar as representações do feminino que eram propagadas através do jornal e buscando compreender o que tais discursos poderiam dizer sobre a sociedade corumbaense dos anos dourados. Partindo desses pontos, a autora desenvolveu uma análise que possibilita compreender aquela sociedade através das relações de gênero.

Para entendermos a aplicação metodológica de Santos começaremos falando sobre os títulos e o conteúdo presente na seção “Sociais”. De acordo com o recorte proposto por Santos, os principais títulos analisados foram: “Boas maneiras”, “Sabedoria do lar”, “Conselhos”, “Beleza feminina”, “Novidades da moda”, “Conselhos úteis”, “Conserve sua beleza” e “Conselhos de beleza”. Ao longo da dissertação, o título “Boas maneiras” apareceu recorrentemente na interpretação da historiadora. O capítulo três da dissertação de Santos (2021, p. 105-134) demonstrou que esse título geralmente apresentava dicas de como se portar em público, de como cuidar da criação dos filhos e constantemente evidenciava a importância do cuidado com os afazeres domésticos.

Os títulos “Sabedoria do Lar” e “Conselhos” indicavam maneiras de economizar no ambiente doméstico, ensinavam táticas de conservação de alimentos, sugeriam dicas para eliminação do mofo causado pela umidade nos banheiros e aconselhavam formas de manter os móveis bem lustrados e com bela aparência.

Os títulos “Beleza feminina”, “Conserve sua beleza”, e “Conselhos” apresentavam dicas de como cuidar e limpar a pele, ensinavam técnicas para disfarçar fios de cabelos brancos, descreviam a postura ideal da mulher ao subir a escada, e, além disso, aconselhavam mães a incentivarem suas filhas adotarem hábitos de beleza adequados à sua idade. Em certa edição, o “Conselhos”

pondera que uma esposa vigilante deve manter-se atraente e bem-disposta para o marido, no intuito de que sua companhia seja desejada. Nota-se que o título “Conselhos” demonstra uma variação, ora falando sobre cuidados de beleza, ora sobre cuidados relacionados sobre o ambiente doméstico e familiar. Contudo, em ambos os casos os conselhos são direcionados para as mulheres, geralmente apresentadas enquanto mães e esposas.

O título “Novidades da Moda” apresentava tendências da moda parisiense e sugeria métodos de emagrecimento tais como o uso de cintas para afinar a cintura, exercícios e alimentação próprios para manter o corpo esbelto. Esses aconselhamentos nos permitem perceber uma preocupação voltada para a aparência feminina e o ideal de beleza.

Tendo em vista o conteúdo abordado na seção “Socias”, Santos demonstra o esforço do periódico em convencer o público a adotar determinados comportamentos a partir das representações disseminadas pelo jornal, que são entendidas pela autora como características valorizadas pelo grupo que comandava o *Tribuna*. Embora o jornal apresentasse um modelo ideal de comportamento feminino, a autora ressalta que aquela não era a realidade de todas as mulheres corumbaenses, principalmente das mulheres pobres que na maior parte dos casos precisavam trabalhar fora para manter o sustento de suas famílias (SANTOS, 2021, p. 32).

Ao longo da dissertação percebemos que o jornal era mantido e dirigido por pessoas da alta classe de Corumbá e muito do seu conteúdo partia da visão de mundo, dos eventos, das personalidades e do imaginário daquele grupo. Essa percepção foi evidenciada no trabalho de Santos e demonstra o cuidado da pesquisadora com os elementos de análise propostos por Chartier, como é destacado no seguinte trecho:

Optamos por trabalhar com a noção de representação do historiador Roger Chartier (1990; 2002; 2011) para compreender como e porque determinadas imagens do feminino predominavam no periódico *Tribuna*. Sendo as representações construídas por práticas discursivas (imagéticas e não só discursivas) que refletem a “concepção de mundo social” de um grupo de pessoas, o uso da categoria representação nos ajuda a evidenciar que os discursos disseminados pela imprensa não são neutros e pretendem (re) produzir e impor um ideal, uma representação que está de acordo com o imaginário social de uma coletividade que produz os discursos. (SANTOS, 2021, p. 18)

Essa preocupação foi um dos pontos de semelhança que percebemos entre a dissertação e a nossa proposta de pesquisa. Trabalhar com a proposta de Chartier exige refletir sobre quem constrói as representações, porque constrói e para quem constrói. Trabalhamos com duas fontes produzidas por sujeitos situados em grupos bastante distintos: de um lado temos uma parteira escrevendo sobre sua prática num contexto em que a presença de mulheres no meio letrado era bastante incomum. De outro lado temos um médico vinculado ao *College of Physicians* desenvolvendo a quinta edição de um manual que havia sido originalmente publicado quase meio século antes. Quais as preocupações de cada um desses sujeitos? A qual grupo eles pertenciam? Para quem eles escreviam e com que objetivo? Essas são algumas das inquietações que motivaram a seleção desses dois manuais como fontes para a investigação proposta no Mestrado.

O segundo texto selecionado para essa reflexão foi o artigo “Representações femininas em Bia, Bel e Beta: diálogo entre literatura e História”, publicado em 2015 por Rosana Carvalho Dias Valtão, na revista *Littera Online*, vinculada à Universidade Federal do Maranhão. O artigo utiliza a obra infanto-juvenil “Bisa Bia e Bisa Bel” para pensar as mudanças pelas quais a figura feminina passou no decorrer do tempo, partindo das representações de mulheres de três gerações apresentadas na obra ficcional.

A história gira em torno de situações cotidianas na vida de Isabel, onde ela conversa com sua bisavó Beatriz e mais ao final da obra com sua bisneta Roberta. O livro foi publicado por Ana Maria Machado em 1982, todavia, a versão utilizada pela pesquisadora Rosana Valtão foi publicada pela Editora Moderna em 2001 e teve distribuição gratuita para estudantes do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

Já no início do texto Valtão evidencia o uso do aporte conceitual de Chartier para pensar as representações femininas presentes na obra. A autora faz uma retomada contextual onde apresenta o avanço dos movimentos feministas e a conquista de direitos das mulheres como elementos importantes para entendermos a emancipação feminina que vai sendo demonstrada através das diferenças entre as personagens representadas no livro.

A bisa Bia é representada como uma mulher submissa e dona de casa. Ela valoriza os dotes domésticos e implica com alguns dos comportamentos de sua neta Isabel, por considerá-los impróprios para uma menina.

Já Isabel é descrita como uma menina de iniciativa, que usa calças compridas, enfrenta o menino por quem é apaixonada, brinca sem se preocupar com sujeira, sobe em árvores, pula o muro, assovia e até mesmo fala palavrão. (VALTÃO, 2015, p. 8). Comportamentos esses que sua bisavó desaprova por considerar “modos de moleque”.

Outra personagem que ganha destaque no livro, de acordo com Valtão (2015, p. 5), é a mãe de Isabel. Ela é quem comanda a casa, assume a responsabilidade pela família, trabalha fora, ainda cuida dos afazeres domésticos e da criação dos filhos. Ela é apresentada como uma mulher muito atarefada que precisa dividir seu tempo com a família, os trabalhos de casa e a vida profissional.

Ao final da história aparece Roberta, a bisneta de Beatriz que surge no decorrer do penúltimo capítulo e concorda com as atitudes da narradora. Ela é representada como uma mulher moderna, decidida e capaz de enfrentar situações difíceis.

Outra representação feminina importante é Marcela, a colega de classe de Isabel. Apesar de viver no mesmo recorte temporal que Isabel, elas possuem comportamentos muito diferentes. Marcela é descrita como uma menina bem-comportada, que evita se sujar para não estragar suas roupas novas (VALTÃO, 2015, p. 10-11). Essa oposição entre as personagens Isabel e Marcela permite pensarmos a coexistência de distintas representações num mesmo contexto (neste caso, numa mesma geração), onde cada qual reflete o que é valorizado pelo grupo que a forjou. Em relação a essas diferenças, Valtão pondera o seguinte:

Para Chartier (1991) as práticas são apreendidas dos bens simbólicos, o que produz usos e diferenciações diversos. Cada uma dessas personagens vai agir de acordo com o que a sociedade determina que seja atitude para mulheres. Essas ações mostram que, para os grupos sociais dos quais as mesmas fazem parte, são essas as representações femininas valorizadas. (VALTÃO, 2015, p. 11).

Em sintonia com os postulados de Chartier (2002a, p. 17), essa percepção demonstra a importância de refletir sobre essas variações, visto que “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas

pelos interesses do grupo que as forjam.” Em vista disso, podemos presumir a coexistência de diferentes práticas e representações num mesmo contexto, pois elas variam conforme aquilo que é valorizado por cada grupo.

Ao final a autora adverte que as representações encontradas no livro não devem ser tomadas como representativos totais daquelas sociedades, mas como representações daquilo que era valorizado pelos grupos no entorno da personagem principal:

Tomamos os fatores histórico e social para produzir significado à obra literária, quer dizer que, ao compreender um pouco as transformações da sociedade identificamos nas práticas que nos são dadas a ler na obra representações desses discursos sociais. Demonstrando-nos que os grupos em que os sujeitos estão imersos são responsáveis por suas escolhas e tomadas de decisões. (VALTÃO, 2015, p. 12)

Esse apontamento vai ao encontro dos cuidados requeridos pela análise de discurso proposta por Roger Chartier, na medida em que entendemos que as representações não demonstram um entendimento totalizante da sociedade, mas sim os elementos que são considerados importantes para determinados grupos sociais. Daí a importância em identificar o grupo construtor das representações, refletindo sobre o porquê e para quem ele fala através de seus discursos.

Ademais, a leitura do artigo nos fez pensar sobre a necessidade de uma apresentação sólida das fontes. Sobre que assuntos falavam os manuais para parteiras? Qual era sua estrutura? Havia uma estrutura comum? Para quem eram destinados? Por que eram produzidos? O objetivo desse capítulo não é responder essas questões, mas elucidar que essas reflexões foram construídas ao longo da leitura e análise de outras produções acadêmicas embasadas nas noções propostas por Roger Chartier. Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais desse capítulo.

Considerações Finais

A reflexão gerada pela análise dos textos permitiu repensarmos alguns pontos no desenvolvimento metodológico da pesquisa de mestrado. Observamos a relevância de uma consistente apresentação e contextualização das nossas fontes, a fim de demonstrar melhor os interesses envolvidos na produção

dos manuais para parteiras. Para além, foi possível constatar a adequação da perspectiva teórico-metodológica adotada, conforme os objetivos da nossa pesquisa e as fontes selecionadas para a análise.

Por fim, pensamos que reflexões desse tipo contribuam para o aprimoramento teórico-metodológico nas pesquisas, visto que os exercícios comparativos permitem um vislumbre das diferentes aplicações conforme as particularidades de cada trabalho.

Referências

BARATTA, L. “I had once the chance to see when I was performing my office of Midwifry” *Paesaggi anatomici nel Midwives Book (1671)* di Jane Sharp. **LEA- Lingue e Literatura d’Oriente e d’Occidente**, n 6. 2017. p. 231-258.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, 11(5) 1991, p. 173-191. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/SZqvSMJDBVJ-TXqNg96xx6dM/> Acesso em: 20 de abril de 2023.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa: Difel, 2002a.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002b.

FOX, Sarah; BRAZIER, Margaret. (2020). The regulation of midwives in England, c.1500– 1902. **Medical Law International**, 20(4), 308–338.

PECHEY, John. **The Complet Midwife’s Practice Enlarged**. Impressão por Richard Bentley. 1697, Londres.

SANTOS, Lídia Kellen Brito dos. **Entre os afazeres domésticos e as dicas de civilidades: as representações do feminino no periódico *Tribuna* (Corumbá, 1950-1959)**. 2021. 150f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

SHARP, Jane. **The Midwives Book: Or the Whole Art of Midwifry Discovered**. Editado por Elaine Hobby. 1999: Oxford University Press.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. Representações femininas em Bia, Bel e Beta: diálogo entre história e literatura. **Littera**, v. 6, p. 1-13, 2015. Disponível em <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/3545> Acesso em: 26 de junho de 2023.

CAPÍTULO 3

ESTRESSE ACADÊMICO E QUALIDADE DO SONO EM UNIVERSITÁRIOS PERUANOS: ANÁLISE CORRELACIONAL E IMPLICAÇÕES PARA O BEM-ESTAR

*William Enrique Huanca Solis
Roxana Maritza Orellana Salazar
Merardo Americo Osorio Canturin
Jose Gonzalo Ordoñez Speziani
Vilma Hermelinda Munive Orrego
Doi: 10.48209/978-65-5417-421-2*

Introdução

A qualidade do sono constitui um fator essencial para o funcionamento físico e mental adequado das pessoas, pois incide em processos cognitivos e emocionais que determinam tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar geral (WORLD SLEEP SOCIETY, 2023). No entanto, em contextos universitários, o ritmo de trabalho, as altas exigências acadêmicas e a pressão pelo cumprimento de prazos geram um ambiente favorável ao desenvolvimento de estresse, que afeta diversas áreas da vida estudantil (GONZÁLEZ, 2020). No Peru, pesquisas anteriores evidenciam que o estresse acadêmico está associado a alterações no descanso noturno, acarretando problemas de atenção, irritabilidade e uma queda significativa no rendimento (ALLENDE-RAYME et al., 2022; BELLIDO, 2022).

O estresse acadêmico, entendido como a reação do estudante diante de demandas formativas que ele percebe como superiores às suas habilidades, pode se manifestar através de sintomas cognitivos, fisiológicos e comportamentais (BARRAZA-MACÍAS, 2018). Segundo a teoria cognitivo-relacional, o estresse ocorre quando o indivíduo avalia as exigências como ameaçadoras ou além de suas capacidades (LAZARUS; FOLKMAN, 1987). Nessa condição, ativa-se

uma série de respostas que incluem o aumento da tensão emocional e dificuldades para conciliar o sono (OMS, 2023). A ausência de um descanso reparador, por sua vez, influencia a consolidação da memória e a regulação emocional, elementos fundamentais para o bom desempenho na vida universitária (BUYSSE et al., 1989).

Estudos recentes indicam que a qualidade do sono em universitários tende a se deteriorar quando são enfrentados fortes estressores acadêmicos, tais como sobrecarga de tarefas, avaliações contínuas e exigências nem sempre claras (TOCTAGUANO; EUGENIO, 2023). Observa-se, ainda, que o período de latência para dormir se prolonga naqueles que apresentam maior ansiedade pelos resultados e múltiplos compromissos simultâneos, elevando a probabilidade de desenvolver transtornos do sono (GARCIA; YÁÑEZ, 2023). No Peru, esses achados ressaltam a pertinência de examinar o impacto da pressão acadêmica sobre o descanso, pois uma persistente má qualidade de sono pode acarretar consequências em longo prazo, como alterações cardiovasculares e predisposição a doenças crônicas (MEDIC; WILLE; HEMELS, 2017).

Este estudo explora a relação entre o estresse acadêmico e a qualidade do sono em estudantes de uma universidade do Peru, propondo uma abordagem correlacional que permita compreender até que ponto as demandas acadêmicas repercutem no descanso noturno. Parte-se da hipótese de que níveis elevados de estresse acadêmico estão associados a menor eficiência do sono e maior disfunção diurna. Utiliza-se como base o modelo conceitual de processos cognitivos e emocionais, que define uma dinâmica na qual o aluno pode, por meio de estratégias de enfrentamento, atenuar ou agravar as consequências do estresse (CARVER; SCHEIER; WEINTRAUB, 1989).

A relevância desta análise reside no fato de que a saúde mental é um aspecto fundamental tanto para o desempenho acadêmico quanto para o bem-estar do público universitário. A presente pesquisa oferece evidências empíricas para embasar intervenções destinadas à promoção de hábitos saudáveis de sono, com vistas a prevenir efeitos negativos decorrentes do estresse acadêmico e de um descanso insuficiente.

Desenvolvimento

O estresse acadêmico constitui um dos problemas mais recorrentes que afetam o rendimento e a saúde integral de quem está cursando ensino superior. Em âmbito mundial, reconhece-se que uma porcentagem significativa da população apresenta dificuldades para desfrutar de um sono reparador, o que, por sua vez, impacta de maneira relevante a saúde mental e a regulação do estado de ânimo. De acordo com a World Sleep Society (2023), cerca de 35% das pessoas não conseguem dormir adequadamente, índice que se correlaciona estreitamente com diversos transtornos, como apneia obstrutiva, insônia e alterações na arquitetura do repouso. Quando o sono é comprometido, o organismo experimenta uma série de efeitos prejudiciais sobre seus processos metabólicos, de aprendizagem e de homeostase emocional. No contexto universitário, as exigências acadêmicas podem elevar os níveis de estresse e, consequentemente, alterar de forma significativa a qualidade do sono.

Vários estudos internacionais abordaram a relação entre estresse acadêmico e sono. Na Noruega, estimou-se que cerca de 50% dos universitários apresentavam problemas de sono, com maior incidência em estudantes de origem asiática, sugerindo que as elevadas demandas acadêmicas e o excesso de tarefas eram fatores essenciais para compreender essa problemática (Bjørnnes et al., 2021). Já em um trabalho realizado na Escócia, constatou-se que o corpo discente enfrenta situações de acentuada tensão emocional, refletidas em distúrbios do sono e altos níveis de estresse, evidenciando a necessidade de programas psicoeducacionais direcionados à regulação do descanso e à gestão do estresse (Gardani et al., 2022). Em uma revisão efetuada no Canadá, ressaltou-se o efeito mediador do estresse acadêmico na relação entre uso de tecnologia, regulação emocional e sono, mostrando que o uso excessivo de dispositivos e a administração inadequada do tempo fomentam o esgotamento e a desregulação das rotinas noturnas (Abojedi et al., 2023). Tais constatações confirmam a relevância de investigar essas variáveis de forma integrada, já que as dificuldades para dormir costumam estar associadas a exigências diárias, pressão para bom desempenho e às tensões próprias da vida acadêmica.

No campo da saúde pública, a Organização Mundial da Saúde (2023) destaca que o estresse prolongado dificulta a concentração, gera sintomas como irritabilidade, ansiedade e distúrbios digestivos, além de aumentar o risco de depressão e outras doenças crônicas. Esses achados apontam a importância de enfrentar oportunamente o gerenciamento do estresse, pois sua permanência acarreta deterioração na qualidade de vida e na produtividade. Em regiões ibero-americanas, pesquisas evidenciam que o estresse acadêmico impacta a eclosão de sintomas físicos e emocionais, sobretudo em carreiras relacionadas à saúde, ainda que se observem situações semelhantes em diferentes áreas (Jurado-Botina et al., 2021). Tem sido salientado, ainda, que o estresse acadêmico pode ocasionar problemas diversos de sono, desde insônia e despertares noturnos até sonolência diurna, condições que comprometem o desempenho adequado de estudantes de ensino superior (Garcia e Yáñez, 2023; Toctaguano e Eugenio, 2023).

No Peru, que não é alheio a tais dinâmicas, pesquisas apresentaram resultados convergentes com os estudos internacionais. Trabalhos realizados indicam que níveis elevados de estresse acadêmico, somados a pressões externas, alta carga de tarefas e necessidade de conciliar estudos com trabalho, resultam em queda na percepção de qualidade do sono e em um abalo no bem-estar psicológico dos discentes (Allende-Rayme et al., 2022; Bellido, 2022). Pesquisas envolvendo estudantes de medicina e psicologia relatam associação significativa entre estresse acadêmico e baixa qualidade de sono, de modo que uma proporção expressiva de participantes demonstra sintomatologia de estresse, refletida em ansiedade e problemas para conciliar o repouso. Nesse sentido, a qualidade insatisfatória do sono manifesta-se em problemas como maior tempo para adormecer, despertares recorrentes e disfunção diurna, evidenciados por dificuldades de concentração, cansaço constante ou sonolência diurna. Essas complicações geram, ainda, um círculo vicioso: o estresse acadêmico dificulta o sono, e a falta de sono adequado intensifica as reações de estresse, compondo uma espiral de prejuízos no rendimento acadêmico e na saúde mental.

Na perspectiva teórica do estresse, a abordagem cognitivo-relacional de Lazarus e Folkman (1987) sustenta que as pessoas, ao avaliarem os desafios

cotidianos, experimentam estresse quando percebem que as exigências excedem os recursos de que dispõem. Na universidade, tais exigências se associam a provas, apresentações, prazos de entrega de trabalhos e às elevadas expectativas que os próprios estudantes se impõem, geralmente impulsionadas pela competitividade intrínseca em seus cursos. Os estressores acadêmicos incluem uma ampla gama de fatores, como sobrecarga de tarefas, necessidade de adaptação a novas modalidades de ensino e pressão para manter determinada média de notas. Quando esses fatores estressores se acumulam, podem desencadear sintomas de estresse, incluindo fadiga crônica, ansiedade, dores de cabeça ou dificuldades de concentração. Por sua vez, há evidências de que a falta de gerenciamento de tempo e a carência de estratégias de enfrentamento podem agravar as sensações de mal-estar.

As estratégias de enfrentamento, ou coping, são definidas como os recursos que o indivíduo utiliza para superar tensões e se ajustar às demandas. Segundo a classificação de Carver et al. (1989), é possível distinguir diferentes modos de lidar com o estresse, variando desde uma solução de problemas efetivamente focada até a evitação ou a procura de apoio emocional. Em contexto universitário, estratégias orientadas para a resolução de problemas, para a regulação emocional e para o planejamento detalhado das atividades correlacionam-se com menor impacto negativo do estresse no dia a dia dos estudantes. Em contrapartida, o uso de estilos de enfrentamento passivos ou de esquiva tende a perpetuar a sensação de sobrecarga e falta de controle, dificultando o descanso de qualidade.

Em relação ao sono, ele é compreendido como um processo fisiológico complexo, com a função principal de restaurar o organismo e consolidar a memória (Moser et al., 2009). A teoria dos dois processos, apresentada por Borbély et al. (2016), propõe a interação de um componente homeostático e de outro circadiano para regular o ciclo sono-vigília. Quando ocorre perturbação em um desses processos por fatores ambientais, como exposição intensa a telas, alteração nos horários de estudo ou tensão emocional derivada do estresse, a arquitetura do sono se modifica, ocasionando redução da fase de ondas lentas, fragmentação do repouso ou despertares frequentes. Tais alterações repercutem

negativamente não somente no desempenho durante o dia, mas também em funções cognitivas e emocionais, resultando em variações de humor, irritabilidade, dificuldade de atenção e motivação reduzida para as atividades acadêmicas.

A privação de um sono reparador pode acarretar maior risco de doenças metabólicas e cardiovasculares, além de favorecer o desenvolvimento de transtornos mentais (Medic et al., 2017). Entre estudantes, essa problemática assume características específicas. Aqueles que enfrentam extensas horas de estudo recorrem frequentemente ao uso de estimulantes, como café ou bebidas energéticas, visando prolongar o período de vigília e concluir as tarefas. No entanto, tais substâncias podem intensificar a atividade do sistema nervoso, propiciando um estado de hiperalerta que dificulta a indução do sono no momento adequado. Nesse sentido, a redução na duração do sono e na eficiência para mantê-lo tem sido associada à sonolência diurna excessiva, à irritabilidade e ao agravamento de sintomas de estresse (World Sleep Society, 2023). As dimensões que descrevem a qualidade do sono incluem a percepção subjetiva (como a pessoa avalia seu próprio sono), a latência (quanto tempo demora para adormecer), a duração efetiva e a presença de interrupções ao longo da noite (Buysse et al., 1989). De acordo com pesquisas no Peru, a frequência elevada de despertares, o uso de medicação para dormir e a disfunção diurna associam-se a níveis mais altos de estresse acadêmico (Bellido, 2022).

O nexos entre estresse acadêmico e qualidade do sono autoriza a hipótese de que, quanto maior o estresse, mais pronunciados serão os problemas de sono. Diversas investigações descrevem correlação estatisticamente significativa entre ambas as variáveis (Toctaguano e Eugenio, 2023). Em cenários em que o estresse é severo, os estudantes podem apresentar quadros de insônia para iniciar o sono, microdespertares, pesadelos e fadiga mental ao acordar, fatores que prejudicam o desenvolvimento das atividades diárias. Nesse panorama, há um declínio na motivação e um possível surgimento de quadros depressivos ou ansiosos (Michaela et al., 2020).

Para enfrentar tais situações, propõem-se intervenções psicológicas e educacionais destinadas a reduzir o estresse e promover um sono saudável. Entre os exemplos, destaca-se a terapia cognitivo-comportamental para insônia

(TCC-i), que se mostrou eficaz ao diminuir a latência e melhorar a eficiência do sono (Trauer et al., 2015). A TCC-i envolve técnicas como controle de estímulos, restrição do tempo na cama e reestruturação de crenças disfuncionais relacionadas ao sono. Paralelamente, sugere-se reforçar a higiene do sono, um conjunto de indicações que inclui limitar o uso de telas antes de deitar, ajustar horários regulares de sono e vigília e moderar o consumo de cafeína no período noturno (Santamaria et al., 2021). Tais medidas podem se mostrar muito úteis em populações universitárias, cujas rotinas demandam adaptação a várias obrigações e ambientes que nem sempre favorecem o repouso.

Ressalta-se, contudo, que a resiliência pessoal e o emprego de estratégias de enfrentamento mais adequadas moderam o impacto do estresse no sono. Nesse sentido, estudos com discentes de diferentes cursos identificaram que a autorregulação das emoções, a busca de suporte social e a antecipação das avaliações por meio de um planejamento sólido associam-se a melhores indicadores de bem-estar e menor interferência do estresse na qualidade do sono (Abojedi et al., 2023). Em contraste, estratégias de esquiva ou ruminação tendem a perpetuar sentimentos de mal-estar e pensamentos intrusivos que interferem na capacidade de adormecer.

No caso do Peru, os achados empíricos indicam a urgência de incluir programas de apoio psicológico e oficinas de manejo de estresse como parte da formação universitária, visando fomentar hábitos de sono saudáveis. Vários autores sustentam que não se trata apenas de promover rotinas de estudo que contemplem a divisão das tarefas, o uso balanceado de tecnologia e a prática regular de exercícios físicos, mas de desenvolver estratégias abrangentes em que o bem-estar emocional constitua um componente primordial na trajetória acadêmica (Allende-Rayme et al., 2022; Bellido, 2022). Nessa perspectiva, seria possível reduzir a carga de estressores enfrentada pelos estudantes, atenuando a manifestação de sintomas de estresse e favorecendo um sono mais restaurador.

Ao analisar os fatores principais que desencadeiam estresse acadêmico, destacam-se a sobrecarga de deveres, a pressão para atingir metas exigentes em prazos curtos e a falta de clareza nas orientações fornecidas pelo meio universitário. Esses aspectos podem ser superados por meio de organização, co-

municação clara e uso de estratégias de enfrentamento compatíveis com as condições pessoais de cada estudante. Porém, é igualmente reconhecido que o uso excessivo de redes sociais, a sobrecarga de e-mails e a obrigação de “estar disponível” a todo momento para atender demandas acadêmicas propiciam estados de alerta exacerbado que dificultam o relaxamento mental prévio ao sono.

Zelar pela qualidade do sono é de suma importância para evitar complicações médicas, psicológicas e acadêmicas. Em indivíduos jovens, o sono se configura como fator crucial que interfere na atenção, na memória e nas funções executivas requeridas para a aprendizagem. Assim, abordagens como a TCC-i, a aprendizagem de higiene do sono e oficinas de relaxamento são caminhos viáveis. Quando executadas com constância, essas técnicas contribuem para o fortalecimento da resiliência e para a diminuição do círculo vicioso que se estabelece entre estresse e sono insuficiente.

Conclui-se, a partir da evidência disponível, que estresse acadêmico e qualidade do sono estão intimamente relacionados, de maneira que o crescimento no nível de estresse percebido pelos estudantes repercute, de modo direto, no surgimento ou agravamento de dificuldades para dormir. Em paralelo, a carência de um sono revigorante intensifica as reações fisiológicas, emocionais e cognitivas atreladas ao estresse, resultando em efeitos negativos sobre o desempenho acadêmico e a saúde mental. Nesse sentido, recomenda-se desenvolver intervenções centradas na gestão do tempo, na elaboração de planos de estudo e em estratégias de enfrentamento voltadas à solução de problemas e à regulação emocional. Também se destaca a relevância da colaboração docente para ajustar a carga de trabalho e promover um ambiente em que se priorize o bem-estar integral dos discentes. Adotar hábitos que salvaguardem a arquitetura normal do sono, a exemplo de respeitar horários fixos, reduzir o uso de telas antes de dormir e manter atividade física periódica, consiste em um ponto-chave na proteção da saúde. Além disso, a possibilidade de ampliar o acesso a serviços de orientação psicológica e de aplicar terapias cognitivo-comportamentais de curta duração contra a insônia surge como alternativa promissora. Tais iniciativas poderiam reduzir o estresse, favorecer a consolidação da memória e melhorar a qualidade de vida dos estudantes em médio e longo prazo.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de reforçar uma cultura preventiva e de promoção de um descanso adequado no cenário universitário e, de forma mais ampla, em toda a comunidade que busca excelência formativa no Peru..

Resultados e Discussão

O estudo foi realizado em uma amostra de 250 estudantes do Peru, na qual a maioria dos participantes pertencia ao sexo feminino (70%). Os achados descritivos revelaram que 80% da população apresentou um nível moderado de estresse acadêmico e apenas 5% indicaram um nível leve, o que aponta para a frequência e intensidade intermediária do estresse nesse grupo. Em relação aos estressores acadêmicos, 52% dos participantes relataram nível moderado desses fatores, enquanto 48% exibiram níveis graves. Essas pressões acadêmicas se relacionam a elementos como sobrecarga de tarefas, métodos de avaliação e prazos curtos para cumprir as exigências, o que coincide com o exposto por Baihan (2022), sugerindo que demandas acadêmicas intensas e altas expectativas elevam a pressão exercida sobre os estudantes.

No que se refere aos sintomas vinculados ao estresse acadêmico, 60% reportaram manifestações em nível moderado, 30% de forma severa e apenas 10% as consideraram leves. Tais dados evidenciam o surgimento de desconfortos variados, tais como fadiga, irritabilidade e dificuldades de concentração, em consonância com Lazarus e Folkman (1987), que afirmam que desafios diários, quando persistentes, funcionam como preditores de sintomas psicológicos. Além disso, a percepção acerca das estratégias de enfrentamento revela que a maioria dos estudantes (45%) dispõe desses recursos em nível leve e 45% fazem uso moderado, indicando que há espaço para aperfeiçoar a maneira de lidar com a tensão acadêmica. Esse ponto vai ao encontro das observações de Carver, Scheier e Weintraub (1989), que destacam a relevância de um enfrentamento ativo e planejado para atenuar o impacto negativo do estresse.

Em relação à qualidade do sono, os estudantes mostraram uma tendência geral positiva: 5% descreveram seu descanso como muito bom e 65%, como bastante bom, embora 28% o percebam como bastante ruim e 2% como muito ruim. Contudo, analisando as dimensões da qualidade do sono, observou-se

que 45% dos participantes apresentaram dificuldades relevantes em adormecer (latência classificada como bastante ruim), 35% referiram uma duração do sono considerada bastante ruim e 20% muito ruim, o que reflete problemas para alcançar um período de repouso adequado em termos de tempo. Tais dificuldades corroboram Medic, Wille e Hemels (2017), que ressaltam o impacto adverso da redução de horas ou da interrupção prolongada do sono sobre a saúde física e mental.

No que se refere à eficiência habitual do sono, 75% dos participantes a consideraram muito boa, evidenciando que, apesar das limitações na duração ou na fase de conciliar o sono, a maior parte dos estudantes percebe uma proporção razoável de tempo dormindo em relação ao período em que estão na cama. Entretanto, no quesito perturbações do sono, 45% relataram poucas interrupções, mas 40% indicaram ter bastantes. Esse quadro heterogêneo se agrava ao observar que, em relação ao uso de medicação hipnótica, 70% disseram que quase nunca ou nunca a utilizam, porém cerca de 15% reconhecem usar tais fármacos com frequência. Isso sugere a necessidade de intervenções psicoeducacionais direcionadas à melhora da higiene do sono e à redução da dependência farmacológica. Em consonância com Santamaria et al. (2021), seria recomendável a inclusão de oficinas sobre higiene do sono e técnicas de relaxamento, pois tais recursos ajudam a ajustar os ritmos circadianos e a diminuir distúrbios do repouso.

Na correlação entre as variáveis, ficou claro que, quanto maior o estresse acadêmico, maior a percepção de uma pior qualidade do sono ($Rho=0,245$; $p<0,05$). Esse declínio na qualidade do descanso devido ao estresse se alinha ao constatado por Gardani et al. (2022), que apontaram que níveis elevados de estresse em universitários se relacionam a aumento de insônia e interrupções no sono. De modo análogo, verificou-se uma relação estatisticamente significativa entre a intensidade dos estressores acadêmicos e a piora do sono ($Rho=0,255$; $p<0,05$), reforçando a ideia de que a sobrecarga de exigências acadêmicas repercute diretamente na qualidade do descanso noturno. Ademais, a vinculação entre sintomas de estresse e problemas de sono foi ainda mais evidente ($Rho=0,355$; $p<0,05$), o que vai ao encontro das conclusões de Garcia e Yáñez

(2023), segundo as quais a tensão e a preocupação constantes alteram a latência e a duração do sono. Em contrapartida, o uso de estratégias de enfrentamento demonstrou uma relação inversa, embora de menor magnitude ($Rho=-0,120$; $p<0,05$), sugerindo que os indivíduos que desenvolvem mais recursos cognitivos e comportamentais para manejar o estresse apresentam menor percepção de um sono ruim, o que corrobora as observações de Abojedi et al. (2023) sobre o papel mediador positivo da autorregulação emocional na qualidade do sono.

Tomando em conjunto, os resultados evidenciam a relação forte entre os fatores de estresse acadêmico e o comprometimento da qualidade do sono na amostra investigada. À medida que as pressões acadêmicas e os sintomas de estresse se intensificam, surgem deficits na latência e na duração do sono, prejudicando o desempenho diurno e o bem-estar global. Embora a maioria dos participantes não recorra sistematicamente a fármacos para dormir, observa-se que, para uma parcela do grupo, essa é a estratégia para tentar atenuar a má qualidade do sono. Desse modo, indica-se a implantação de programas integrados de apoio psicológico e suporte acadêmico, voltados tanto para a regulação do estresse e desenvolvimento de habilidades de enfrentamento quanto para a adoção de hábitos de sono saudáveis. Isso pode promover uma melhora substancial no desempenho acadêmico e na saúde mental dos estudantes, objetivo central de qualquer instituição de ensino superior que deseje favorecer um ambiente formativo que priorize o bem-estar e o aprendizado efetivo.

Conclusão

A presente pesquisa evidenciou que o aumento do estresse acadêmico afeta negativamente a qualidade do sono dos estudantes universitários do Peru. Quanto maiores os fatores estressores e os sintomas de estresse, mais se deteriora o descanso noturno, em concordância com estudos que ressaltam a influência do ambiente acadêmico e das demandas formativas nos hábitos de sono (BAIHAN, 2022; BELLIDO, 2022). Esse achado reforça-se ao observar que o uso mais frequente de estratégias de enfrentamento atenua a percepção de má qualidade de sono, alinhando-se à perspectiva cognitivo-relacional, segundo a qual o coping funciona como moderador do impacto do estresse (LAZARUS;

FOLKMAN, 1987). Além disso, a qualidade do sono relaciona-se ao bem-estar emocional, visto que aqueles que relatam maior estresse acadêmico enfrentam dificuldades para adormecer e apresentam disfunções diurnas, tal como indicado em outras pesquisas (GARCIA; YÁÑEZ, 2023). Ao se identificarem fatores acadêmicos e sintomas físicos e psicológicos como sinais de alta tensão, surge a necessidade de implantar intervenções psicoeducacionais em gestão de tempo e técnicas de relaxamento. Recomenda-se, ainda, adotar estratégias institucionais para reduzir exigências excessivas e incentivar a autorregulação emocional, complementando achados que sublinham a importância de um ambiente acadêmico saudável (PO-CHI, 2023; ALLENDE-RAYME et al., 2022). Conclui-se que, ao tratar integralmente o estresse e promover estratégias de enfrentamento eficazes, é possível otimizar a qualidade do sono e, por consequência, o desempenho acadêmico e o equilíbrio psicossocial. Esses resultados sugerem investigações mais amplas em outros grupos etários e regiões do Peru, examinando efeitos de longo prazo da interação entre estresse e sono, de modo a fundamentar políticas de prevenção e promoção de saúde mental. Do mesmo modo, as evidências reforçam a inserção de aconselhamento psicológico contínuo e o monitoramento regular da qualidade do sono, a fim de oferecer suporte oportuno e favorecer a permanência dos estudantes no ensino superior.

Referências

ABOJEDI, A.; ALSHEIKH, A.; BASMAJI, J. Assessing the Impact of Technology Use, Social Engagement, Emotional Regulation, and Sleep Quality Among Undergraduate Students in Jordan: Examining the Mediating Effect of Perceived and Academic Stress. *Health Psychology Research*, v. 11, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.52965/001c.73348>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ALLENDE-RAYME, F.; ACUÑA-VILA, J.; CORREA-LÓPEZ, L.; DE LA CRUZ-VARGAS, J. Academic stress and sleep quality during the COVID-19 pandemic among medical students from a university of Peru. *Revista Facultad de Medicina*, v. 70, n. 3, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v70n3.93475>. Acesso em: 10 mar. 2025.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2014.

BAIHAN, G. The Relationship between Academic Stress and Sleep Quality in Chinese High School Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, v. 720, p. 2108-2113, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.2991/978-2-494069-89-3_241. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARBAYANNIS, G. et al. Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, Affected Groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, v. 13, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARRAZA-MACÍAS, R. *Inventario SISCO SV-21*. México: ECORFAN, 2018.

BAUTISTA, H. *Relación entre el estrés académico y calidad de sueño en estudiantes de la escuela profesional de medicina humana de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca; junio – agosto 2019*. 2020. Tesis (Licenciatura) – Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, 2020.

BELLIDO, D. *Estrés académico y calidad de sueño en estudiantes universitarios de Arequipa*. 2022. Tesis (Licenciatura em Psicologia) – Universidad Católica Santa María, 2022.

BJØRNNES, A. et al. What is Known About Students and Sleep: Systematic Review and Evidence Map. *SAGE Open*, v. 11, n. 3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2158244021103216>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BORBÉLY, A.; DAAN, S.; WIRZ-JUSTICE, A.; DEBOER, T. The two-process model of sleep regulation: a reappraisal. *Journal of Sleep Research*, v. 25, n. 2, p. 131-143, 2016.

BUYSSE, D. J.; REYNOLDS, C. F.; MONK, T. H.; BERMAN, S. R.; KUPFER, D. J. The Pittsburgh Sleep Quality Index: a new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research*, v. 28, n. 2, p. 193-213, 1989.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F.; WEINTRAUB, J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 56, n. 2, p. 267-283, 1989.

CASAGRANDE, M.; FORTE, G.; FAVERI, F.; CORBO, I. Sleep Quality and Aging: A Systematic Review on Healthy Older People, Mild Cognitive Impairment and Alzheimer's Disease. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 19, n. 14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph19148457>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GARCIA, L.; YÁÑEZ, L. Calidad de sueño y síntomas de estrés en mujeres universitarias mexicanas durante la pandemia de covid-19. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, v. 3, n. 6, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22158391.15809>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GARDANI, M. et al. A systematic review and meta-analysis of poor sleep, insomnia symptoms and stress in undergraduate students. *Sleep Medicine Reviews*, v. 61, p. 101565, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.smr.2021.101565>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GONZÁLEZ, L. Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Revista Digital de la Universidad Autónoma de Chiapas*, v. 1, n. 1, p. 15-22, 2020.

GUADAMUZ, J.; MIRANDA, M.; MORA, N. Trastornos del sueño: prevención, diagnóstico y tratamiento. *Revista Médica Sinergia*, v. 7, n. 7, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31434/rms.v7i7.860>. Acesso em: 10 mar. 2025.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. *Metodología de la investigación: Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill, 2018.

INSTITUTO DE SALUD PARA EL BIENESTAR. *Día Mundial del Sueño - 18 de marzo*. 2023. Disponível em: <https://www.gob.mx/insabi/es/articulos/dia-mundial-del-sueno-18-de-marzo?idiom=es>. Acesso em: 10 mar. 2025.

JURADO-BOTINA, L.; CARLOSAMA-RODRÍGUEZ, D.; MONTERO-BOLAÑO, C.; TABARES-DÍAZ, Y. Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, v. 21, n. 2, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18270/chps.v2021i2.3917>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1987a.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, v. 1, n. 3, p. 141-169, 1987b.

LIU, X. et al. Poor sleep quality and its related risk factors among university students. *Ann Palliat Med*, v. 10, n. 4, p. 4479-4485, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21037/apm-21-472>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MACEO, O. et al. Estrés académico: causas y consecuencias. *Multimed*, v. 17, n. 2, p. 185-196, 2013.

MEDIC, G.; WILLE, M.; HEMELS, M. Short- and long-term health consequences of sleep disruption. *Nature and Science of Sleep*, v. 9, p. 151-161, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.2147/NSS.S134864>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MICHAELA, C.; PASCOE, S.; PARKER, H.; PARKER, A. The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, v. 25, n. 1, p. 104-112, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MONTALVAN, J.; OBREGÓN, B. *Estrés académico, calidad de sueño y funcionalidad familiar asociados con la depresión en estudiantes del primero al quinto año de medicina humana de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco en el 2018*. 2020. Tesis (Licenciatura) – Universidad Nacional Hermilio Valdizán, 2020.

MOSER, D. et al. Sleep Classification According to AASM and Rechtschaffen & Kales: Effects on Sleep Scoring Variables. *Sleep*, v. 32, n. 2, p. 139-149, 2009.

NELSON, K.; DAVIS, J.; CORBETT, C. Sleep quality: An evolutionary concept analysis. *Nursing Forum*, v. 57, n. 1, p. 144-151, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/nuf.12659>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Estresse*. 2023. Disponível em: <https://www.who.int/pt/news-room/questions-and-answers/item/stress>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PAJARES, C. *Calidad de sueño y estrés académico en estudiantes de Derecho*. 2019. Tesis (Licenciatura) – Pontificia Universidad Católica, 2019.

PÉREZ, R.; BARQUERO, R.; PASCUAL, L.; GONZÁLES, J. Factores de estrés percibidos entre los recién ingresados a la carrera de enfermería. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/ech.v10i1.2300>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PO-CHI, K. Medical students' attention in EFL class: Roles of academic expectation stress and quality of sleep. *Applied Linguistics Review*, v. 14, n. 5, p. 1364-1383, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0040>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RAVELO, M. *Validez y confiabilidad del Cuestionario de Calidad de Sueño de Pittsburgh en estudiantes universitarios peruanos*. 2022. Tesis (Licenciatura) – Universidad César Vallejo, 2022.

ROSSMAN, J. Cognitive-Behavioral Therapy for Insomnia: An Effective and Underutilized Treatment for Insomnia. *American Journal of Lifestyle Medicine*, v. 13, n. 6, p. 544-547, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1559827619867677>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SÁNCHEZ, Z. *Relación del estrés y la calidad de sueño en estudiantes universitarios: Revisión bibliográfica*. Universidad de Montemorelos, 2020.

SÁNCHEZ-CARLESSI, H.; REYES, C. *Metodología y diseños en la investigación científica*. 6. ed. [s.l.]: Biblioteca Nacional, 2021.

SANTAMARIA, E. et al. Importancia del cuidado de la calidad del sueño en los pacientes con síndrome metabólico. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, v. 16, n. 5, p. 357-361, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6233051>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SERVELEON, F. et al. Academic Stress in University Students: Systematic Review. *İlköğretim Online*, v. 20, n. 5, p. 3224-3230, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.05.351>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA-RAMOS, M.; LÓPEZ-COCOTLE, J.; MEZA-ZAMORA, M. Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, v. 28, n. 79, p. 75-83, 2020.

TOCTAGUANO, B.; EUGENIO, L. Calidad de sueño y su relación con el estrés académico en estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, v. 7, n. 1, p. 1245-1262, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4479. Acesso em: 10 mar. 2025.

TRAN, D. et al. Stress and sleep quality in medical students: a cross-sectional study from Vietnam. *Frontiers in Psychiatry*, v. 14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1297605>. Acesso em: 10 mar. 2025.

TRAUER, J.; QIAN, M.; DOYLE, J.; RAJARATNAM, S. Cognitive Behavioral Therapy for Chronic Insomnia: A Systematic Review and Meta-analysis. *Annals of Internal Medicine*, v. 163, n. 3, p. 191-204, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7326/M14-2841>. Acesso em: 10 mar. 2025.

WORLD SLEEP SOCIETY. *World Sleep Day*. 2023. Disponível em: <https://worldsleepday.org/usetoolkit/talking-points>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CAPÍTULO 4

SOSTENIBILIDAD EN LA CADENA DE SUMINISTRO: EVALUACIÓN DE MODELOS DE GESTIÓN Y CUMPLIMIENTO NORMATIVO

Cesibel Teresa Coronado Porta

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-4

Introducción

La gestión de la cadena de abastecimiento (SCM, por sus siglas en inglés) se ha transformado en un ámbito estratégico ya que las corporaciones necesitan mejorar sus procesos y preservar el medio ambiente. En un entorno marcado por el cambio climático y las crecientes exigencias regulatorias, la integración de principios sostenibles en el programa y la inspección del proceso es fundamental para garantizar la competitividad a largo plazo (Arca et al., 2022). Este reto se ve reflejado en economías emergentes, donde investigar sobre cadenas de suministro sostenibles (SSCM) ha crecido favorablemente en los últimos años, con un 91% de estudios publicados desde 2016, según una investigación bibliográfica que abarca 56 estudios de países como India y Brasil (Hong et al., 2020). Sin embargo, existen vacíos por cubrir, como la escasa atención a la dimensión social y funciones cruciales como la distribución y el servicio al cliente, resaltando la necesidad de una evaluación más amplia e integradora. La literatura reciente ha comenzado a explorar cómo los modelos de la administración de procedimientos pueden contribuir a este objetivo, estableciendo una base conceptual que evidencia la necesidad de profundizar en su análisis (Maturano, 2024).

Estudios recientes han investigado diversos aspectos de la gestión sostenible del proceso de abastecimiento. Por ejemplo, Gutiérrez et al. (2023) su-

braya la relevancia de seleccionar proveedores con base en criterios ecológicos, lo que puede incrementar la satisfacción del usuario y fortalecer el equilibrio del ecosistema. Asimismo, Guevara et al. (2024) identifican un conjunto de estrategias sostenibles que mejoran el resultado económico y medio ambiente del proceso de abastecimiento. Además, Sánchez-Vistin y Caisa-Yucailla (2023) abordan la flexibilidad de la cadena de abastecimiento, proponiendo que la integración de principios sostenibles permite a las organizaciones responder a desafíos tanto globales como locales. Estas investigaciones manifiestan la utilidad de los patrones de gestión para avanzar hacia cadenas de suministro más responsables, aunque persiste una notable brecha en la investigación que analiza específicamente la relación entre estos modelos y la sostenibilidad.

A pesar de los avances, existen lagunas de conocimiento. Muchos estudios se centran en aspectos específicos de la sostenibilidad sin ofrecer una perspectiva integral que abarque todos los procesos del proceso de abastecimiento. Por ejemplo, Granadillo et al. (2022) identifican los obstáculos para poner a cabo la práctica de enfoques sostenibles, destacando la necesidad de un marco más cohesivo. Además, Maturano (2024) señala que gran parte de los análisis priorizan los impactos ambientales, descuidando con frecuencia las dimensiones sociales y económicas, esenciales para una cadena de suministro verdaderamente sostenible. Estas lagunas justifican la necesidad de un análisis sistemático de la capacidad de los modelos de gestión de procesos para integrar la sostenibilidad.

Así, este artículo busca examinar los principales modelos de administración de actividades utilizados en la cadena de abastecimiento y evaluar su potencial para incorporar principios sostenibles en el diseño y la inspección de la fabricación, considerando los impactos ambientales y la normativa vigente. Se espera que esta investigación enriquezca el conocimiento existente al proporcionar un marco unificado que vincule la gestión de procesos con la sostenibilidad, abordando así las deficiencias identificadas en la literatura actual.

Modelos de Gestión de Procesos en la Cadena de Suministro

La administración de los procesos de abastecimientos busca mejorar los procesos para optimizar el rendimiento y reducir costos; sin embargo, la sostenibilidad se ha transformado en un apoyo primordial en este campo. Los modelos de gestión de procesos deben adaptarse a estos desafíos contemporáneos para alinear las operaciones con principios ecológicos y responsables (Hernández, 2022). En este contexto, las organizaciones deben reconocer los impedimentos que obstruyen la aplicación de estrategias sostenibles, como el limitado compromiso ejecutivo o la insuficiente presión externa (Granadillo et al., 2022). Esto subraya la trascendencia de un análisis más global del desarrollo sostenible en las administraciones de abastecimientos (Duche-Pérez et al., 2021; Zárate et al., 2024).

Salazar y Soto (2023) argumentan que promover prácticas sostenibles y colaborativas en las cadenas de suministro es vital no solo para satisfacer las expectativas de los consumidores conscientes, sino también para cumplir con la normativa aplicable en todos los sectores. Esta perspectiva se ve fortalecida por la exigencia de administrar los riesgos relacionados con la sostenibilidad (Pravia & Cruz, 2021). Es clave abordar no solo la dimensión económica, sino también los aspectos ambientales y sociales, ya que estos factores determinarán la resiliencia organizacional y el posicionamiento competitivo en el panorama global actual (Zaragoza et al., 2021).

Los enfoques tradicionales de la gestión de la cadena de suministro han sido fundamentales para definir las estrategias logísticas en diversas industrias. Ángel-Coronel et al. (2022) destacan el modelo SCOR como una herramienta valiosa para definir oportunidades de desarrollo en los procesos de las pequeñas y medianas fabricas (PYMES), optimizando el rendimiento organizacional. Esto debido a que está basado en cinco procesos importantes (planificar, abastecer, fabricar, entregar y devolver), que puede adecuarse para la sostenibilidad a través de la integración de auditorías de conocimiento, tal como lo proponen Al Hosani et al. (2017) en un caso de una empresa manufacturera en Emiratos Árabes Unidos, lo que permitió monitorear impactos ambientales en el diseño

y la inspección de la fabricación. Asimismo, Sarkis et al. (2013) plantearon combinar SCOR con propuestas de Green IS para mejorar recursos y reciclaje, fortaleciendo el enfoque ecológico. A pesar de la evolución de los paradigmas de gestión impulsada por la digitalización, este modelo clásico sigue siendo relevante y ampliamente adoptado.

Por otro lado, Duque et al. (2023) exploran cómo la integración de big data transforma las prácticas logísticas, mostrando una transición de los modelos tradicionales a sistemas más avanzados basados en datos. Esta transición se impulsa la efectividad en el proceso, sino que además incrementa la competencia de las compañías para adecuarse inmediatamente a las necesidades del negocio. Así, la adopción de tecnologías innovadoras se ha transformado en pieza importante de la administración contemporánea de la serie de abastecimiento.

Además, Maturano (2024) enfatiza la necesidad de reevaluar los modelos tradicionales desde una perspectiva de sostenibilidad. Al examinar su alineamiento con los principios de sostenibilidad, este autor proporciona una base teórica que amplía el debate sobre la incorporación de prácticas responsables en los métodos de administración existentes. Esta perspectiva es crucial para garantizar que las cadenas de abastecimientos sean eficientes, éticas y aptos de abordar los desafíos ambientales actuales.

Los enfoques sostenibles desempeñan un papel fundamental en la transición hacia pruebas que priorizan el incremento económico, la defensa del medio ambiente y el compromiso social. Váscenez et al. (2021) proponen un marco de gestión para el ecoturismo que equilibra el incremento económico con la conservación medioambiental en Francisco de Orellana. Esta estrategia impulsa la economía local a través del turismo, al tiempo que promueve acciones responsables esenciales para la seguridad de las riquezas naturales.

Asimismo, Velásquez (2021) presenta un sistema de administración de compromiso comunitario para el área de salud en Lambayeque, enfatizando la inclusión de todos los actores principales en los operadores de la obtención de acuerdos. Este enfoque participativo es crucial para garantizar resultados que impulsen el desarrollo sostenible y renueven las situaciones de vida de la población. Además, Zavaleta y Aguilar (2024) analizan la gestión de residuos

sólidos desde un enfoque de la economía circular, sugiriendo que un modelo eficaz en este ámbito puede mejorar la sostenibilidad al reducir los residuos y optimizar el uso de recursos. Estos estudios resaltan la necesidad de adoptar modelos sostenibles que fomenten una gestión responsable en todos los sectores, un factor clave para abordar los desafíos ambientales y de sostenibilidad contemporáneos.

Los enfoques innovadores son esenciales en la actualidad para enfrentar los problemas de las diferentes compañías, principalmente en un entorno de los cambios tecnológicos. González y Torres (2023) comprueba cómo el Big Data es un indicador clave de la innovación en la Industria 4.0, con especial atención al sector textil colombiano. Su análisis muestra que la integración de informaciones de forma inmediata no solo optimiza el rendimiento operativo, sino que además proporciona a las empresas mayor flexibilidad para satisfacer las demandas del mercado con rapidez.

Además, Hernández et al. (2024) proponen un modelo educativo que integra dimensiones sociales y económicas para formar profesionales altamente competentes. Este enfoque se alinea con las necesidades del mercado laboral, al tiempo que promueve el desarrollo sostenible y la equidad social. Por su parte, Risco et al. (2022) y Pupo-Pérez et al. (2023) utilizan métodos de minería de la información para diseñar un modelo operativo más eficiente para turbogeneradores hidráulicos, empleando el análisis de datos para predecir el rendimiento y mejorar la producción de energía. Estos estudios subrayan el valor de los modelos innovadores como herramientas para impulsar la eficiencia, la sostenibilidad y el progreso en ámbitos que abarcan desde la educación hasta el sector energético.

La sostenibilidad es un pilar esencial para las industrias contemporáneas, y comprender su integración en las prácticas organizativas ambientales resulta crucial. Maldonado et al. (2023) evidencian que las organizaciones bananeras pueden realizar un proceder destacado en la sostenibilidad ambiental al adoptar estrategias responsables, como el uso integrado de plagas y el cuidado de recursos naturales. Una evaluación sistemática de 140 estudios entre 2012 y 2022 indican que las prácticas de SSCM mejoran el rendimiento ambiental, aunque

la dimensión social sigue siendo menos explorada (Ribeiro et al., 2023). Por ejemplo, en la industria automotriz india, se han analizado los impactos sociales como condiciones laborales, indicando su inclusión como una variable mediadora en futuros modelos (Mani et al., 2016). Asimismo, Tanco y Escuder (2022) proponen un modelo integrador que pueda equilibrar las tres dimensiones del triple balance (ambiental, social y económica), identificando tensiones en redes globales que los modelos deben abordar. Este proceso contrarresta los efectos adversos de la producción y establece un ejemplo replicable para otros sectores en la región.

Asimismo, Ortiz (2023) destaca el valor de la enseñanza medioambiental en la formación de futuros profesionales en Perú, mostrando cómo se traduce en prácticas más responsables dentro de las comunidades. Este análisis sugiere que una formación sólida capacita a los estudiantes como agentes de cambio, fomentando un desarrollo sostenible más amplio. Por su parte, Cabo et al. (2022) subrayan la urgencia de incluir a todos los actores relevantes en la sostenibilidad de las cadenas productivas pesqueras, argumentando que un enfoque participa por un enfoque participativo no solo protege el entorno, sino que además incrementa el compromiso social corporativa. Estos trabajos demuestran que la sostenibilidad ambiental requiere un enfoque multidimensional que integra educación, gestión empresarial y colaboración intersectorial para generar beneficios ambientales significativos.

La sostenibilidad social es un componente clave del desarrollo sostenible que no puede ignorarse. Jara y Pereyra (2022) abogan por una estrategia de desarrollo que contemple simultáneamente los alcances económicos, social y medioambiental. Esta integración refuerza la idea de que obtener un incremento del cuidado ambiental en América Latina y el Caribe exige una perspectiva holística que aborde las interacciones y los impactos sociales derivados de los fenómenos económicos y ambientales.

Además, Medina y Barón (2023) enfatizan que las estrategias sostenibles deben alinearse con los lineamientos de crecimiento de sostenibilidad de las Naciones Unidas, lo que requiere un compromiso empresarial sólido con las comunidades. Alcanzar un equilibrio entre el rendimiento y la prosperidad de

los colaboradores y la sociedad es fundamental. Asimismo, Estupiñán y Garay (2023) ilustran cómo las políticas públicas municipales pueden promover la cohesión social y el bienestar colectivo. Al aplicar principios de sostenibilidad social, los gobiernos locales pueden enfrentar desafíos actuales y crear entornos más equitativos y justos. Estos estudios destacan la necesidad de abordar la sostenibilidad social desde múltiples enfoques, garantizando impactos positivos en el tejido social.

La sostenibilidad económica es un tema central en los debates actuales sobre el desarrollo empresarial y la resiliencia organizacional. Macías et al. (2022) destacan la adaptabilidad como un indicador para la competencia y el crecimiento sostenible económica de las organizaciones, señalando que esta capacidad permite a las empresas sostener relevantes en un ambiente dinámico. Esta cualidad se posiciona como una herramienta eficaz para superar crisis económicas y aprovechar nuevas oportunidades.

Por otro lado, Zárate et al. (2024) centran su estudio en los ingenios azucareros, resaltando que la integración de prácticas sostenibles asegura la viabilidad y rentabilidad a largo plazo. Este enfoque no solo optimiza los resultados financieros, sino que además incentiva una educación de compromiso compartida entre los actores involucrados. Además, Vásquez (2023) vincula la gestión eficiente de costos de exportación con la sostenibilidad económica en la caficultura peruana, demostrando que este manejo es crucial para competir en el mercado global. Estos análisis revelan que la sostenibilidad económica es un proceso complejo que conecta prácticas organizativas con el contexto socioeconómico.

Las dificultades para implementar estrategias y prácticas organizativas representan un desafío significativo que afecta la sostenibilidad y la eficacia de las iniciativas. Bacho (2021) señala que la falta de coherencia entre las estrategias formales y las dinámicas informales puede obstaculizar notablemente la ejecución de planes empresariales, lo que resulta en un desempeño subóptimo debido a la baja adherencia del personal. En PYMES, un estudio identificó 55 barreras cruciales, como la falta de visión gerencial y resistencia cultural, destacadas mediante un enfoque multicriterio (Al-Mutairi et al., 2024). En la

industria electrónica india, se observaron obstáculos como regulaciones débiles y falta de compromiso de la alta dirección, proponiendo que el apoyo gubernamental y la capacitación son esenciales para superarlos (Mathivathanan et al., 2021). Estas barreras subrayan la necesidad de transformaciones organizacionales para garantizar la implementación efectiva de modelos sostenibles.

Rojas-Ávila y Reynaldos-Grandón (2024) argumentan que las barreras culturales, políticas y la escasez de recursos en organizaciones de salud limitan la adopción de prácticas basadas en evidencia, subrayando la necesidad de transformaciones organizacionales y la participación de todos los niveles para superar resistencias. Por su parte, García-Tonato y Aguilar (2024) identifican en empresas públicas ecuatorianas el desconocimiento y la falta de capacitación como factores clave que dificultan la administración adecuada de contingencias. Estos estudios reiteran el interés de abordar obstáculos organizativos y culturales para fortalecer la implementación de estrategias efectivas.

Los retos de la gestión sostenible son diversos y requieren un enfoque integral para resolverse con éxito. Núñez-Michuy et al. (2023) subrayan que la incorporación de inteligencia artificial en la educación presenta tanto oportunidades como desafíos, como la insuficiente preparación de los docentes, siendo la capacitación un requisito esencial para avanzar hacia el desarrollo sostenible.

Carrasco (2023) y Maturano (2024) indican que, a pesar de los avances en sostenibilidad empresarial, persisten dificultades para medir y evaluar el desempeño sostenible debido a la inconsistencia de métricas entre sectores, lo que dificulta establecer estándares uniformes. Además, Guzmán y Muro (2022) señalan que el conocimiento y la cultura ambiental son fundamentales en la administración de desperdicios sólidos; aun así, la ausencia de recursos y la baja participación comunitaria reducen su efectividad, requiriendo un enfoque coordinado que combine educación y políticas públicas.

Las organizaciones enfrentan retos significativos relacionados con la normativa y su cumplimiento en ámbitos como la fiscalidad y el medio ambiente. Arca et al. (2022) destacan la relevancia de la auditoría tributaria para evaluar el cumplimiento fiscal, enfatizando la necesidad de diseñar procesos alineados con regulaciones locales e internacionales para minimizar riesgos.

Fuentes y Medina (2023) analizan el cumplimiento de requisitos en los consentimientos informados en hospitales, revelando fallos totales en algunos casos, lo que subraya la urgencia de adherirse a estándares para proteger los derechos de los pacientes. Quispe et al. (2022) y Pupo-Pérez et al. (2023) plantean la regulación ambiental, señalando que la gobernanza y el cumplimiento son esenciales para que las políticas fiscales ambientales sean efectivas, promoviendo estrategias orientadas al bienestar colectivo. Estos trabajos reflejan la complejidad de las normativas y la necesidad de enfoques integrales para garantizar su cumplimiento.

El cumplimiento de normativas ambientales y tributarias es un punto crítico para la sostenibilidad en las cadenas de suministro. Arca et al. (2022) destacan la importancia de la auditoría tributaria para alinear procesos con regulaciones locales e internacionales, minimizando riesgos. Por su parte, Giampalmi et al. (2012) desarrollan un marco teórico evaluado en empresas francesas que integra el cumplimiento de estándares como ISO 14001, mostrando cómo modelos como SCOR pueden acoplarse para monitorear requisitos ambientales en tiempo real, como emisiones y uso de recursos. Por ejemplo, en Perú, la Ley de Cambio Climático exige metas de reducción de carbono que las cadenas de suministro pueden cumplir mediante herramientas de big data para optimizar rutas logísticas y reducir la huella ambiental. Este análisis asegura que los modelos de gestión no solo mejoren la eficiencia, sino que también respondan a las exigencias regulatorias actuales, fortaleciendo su impacto sostenible.

Conclusiones

Los modelos de gestión de procesos en la cadena de suministro, como SCOR, enfoques basados en big data y estrategias de economía circular, muestran un claro potencial para integrar principios sostenibles en el diseño y la inspección de la fabricación. Los enfoques tradicionales optimizan la logística y pueden adaptarse para monitorear impactos ambientales, mientras que las soluciones innovadoras ofrecen flexibilidad y seguimiento en tiempo real de emisiones y recursos. Los modelos sostenibles, por su parte, permiten equilibrar el crecimiento económico con un enfoque de protección ambiental

y bienestar social, siendo beneficioso en los sectores como el ecoturismo y la gestión de residuos. Sin embargo, su implementación presenta obstáculos como resistencia cultural, falta de capacitación y la ausencia de métricas uniformes, especialmente en economías en desarrollo donde los recursos son limitados. Si bien es cierto estos modelos pueden ajustarse a normativas ambientales y tributarias, su éxito depende de superar barreras estructurales y demostrar su viabilidad en contextos reales. En tal sentido, las futuras investigaciones podrían explorar la adaptación de estos modelos en mercados emergentes y el desarrollo de indicadores estandarizados para medir el desempeño sostenible de manera integral.

Referencias Bibliográficas

Al Hosani, N., Al Marzouqi, A., & Abonamah, A. (2017). An auditing framework for knowledge-enabled supply chain management: Implications for sustainability. *Sustainability*, 9(5), Article 791. <https://doi.org/10.3390/su9050791>

Al-Mutairi, A., Alotaibi, M., & Al-Mutairi, A. (2024). Overcoming barriers to sustainable supply chain management in small and medium-sized enterprises: A multi-criteria decision-making approach. *Sustainability*, 16(2), Article 506. <https://doi.org/10.3390/su16020506>

Ángel-Coronel, A. D., Hernández-Osorio, E., Sánchez-Galván, F., & García-Rodríguez, R. (2022). Evaluación logística de una PYME como estrategia para su desempeño organizacional. *Ingeniería Industrial*, 43, 15-34. <https://doi.org/10.26439/ing.ind2022.n43.5914>

Arca, J., Riveiro-Sanromán, S., González-Boubeta, I., & Prado, J. (2022). Racionalización de envases y embalajes en cadenas de suministro sostenibles: Un estudio de caso en el sector de la alimentación. *Dirección y Organización*, 77, 40-51. <https://doi.org/10.37610/dyo.v77i0.623>

Bacho, U. (2021). Desafíos de la implementación de la estrategia de negocio. *Revista Pensamiento Académico*, 4(1), 59-69. <https://doi.org/10.33264/rpa.202101-04>

Cabo, V., Rodríguez, M., Betancourt, L., & Mosquera, O. (2022). Gestión de las asociaciones pesqueras y responsabilidad social en la cadena productiva. *Human Review Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1-16. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4138>

Carrasco, R. (2023). La relevancia perentoria de la sostenibilidad empresarial en la contabilidad: Un enfoque holístico para la perpetuidad de la prosperidad. *Revista Summa de Aritmética*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.11565/sda.v1i7.48>

Duche-Pérez, A. B., Gálvez-Galarza, P. V., & Marallano-Povis, A. O. (2021). La tecnología de la información y comunicación en la aplicación de estrategias para la gestión de la cadena de suministro en el ámbito empresarial: Una revisión sistemática de la literatura. *Centro Sur*, 4(2), 285-302. <https://doi.org/10.37955/cs.v4i2.86>

Estupiñán, L., & Garay, J. (2023). Políticas públicas municipales como estrategia ambiental para la sostenibilidad social. *Revista de Climatología*, 23, 3425-3433. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.3425-3433>

Fuentes, M., & Medina, J. (2023). Asociación entre el nivel del establecimiento de salud y el cumplimiento de los elementos informativos en los formatos de consentimiento informado, 2019-2021. *Horizonte Médico (Lima)*, 23(1), 11-20. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2023.v23n1.01>

Garcia-Garcia, G., & Rajeev, A. (2024). Sustainable supply chain management practices: A review. *Journal of Cleaner Production*, 336, Article 130456. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.130456>

García-Tonato, E., & Aguilar, M. (2024). Control interno y gestión del riesgo: Un análisis de revisión sistemática de las empresas públicas ecuatorianas. *MQRInvestigar*, 8(4), 3110-3132. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.4.2024.3110-3132>

García-Tonato, E., & Pérez, J. (2023). Normativas y su impacto en la sostenibilidad de las prácticas agrícolas: Un análisis en el contexto peruano. *Ciencia y Tecnología en Agricultura*, 2023, Article 41102. <https://doi.org/10.25067/cta.2023.41102>

Giampalmi, P., Rouquet, A., & Gualandris, J. (2012). Sustainable supply management: An empirical study. *International Journal of Production Economics*, 140(1), 168-182. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2011.04.007>

González, M., & Torres, L. (2023). El Big Data aplicado en la Industria 4.0: Un caso en el sector textil colombiano con un enfoque en la inteligencia de negocios. *Cuaderno Activa*, 2023, Article 1176. <https://doi.org/10.53995/20278101.1176>

Granadillo, E., Arévalo, G., & Narváez, D. (2022). Barreras en la gestión de la cadena de suministro verde: Una revisión sistemática de la literatura. *Investigación e Innovación en Ingenierías*, 10(1), 140-159. <https://doi.org/10.17081/invinno.10.1.5291>

Guevara, E., Bonilla, D., & Ospina, D. (2024). Prácticas de gestión sostenible en las cadenas de suministro. *Desarrollo Gerencial*, 16(1), 1-35. <https://doi.org/10.17081/dege.16.1.6788>

Gutiérrez, Ó., & Pérez, O. (2023). Selección de proveedores con criterios ambientales en pequeñas empresas de la ciudad de Durán, Ecuador. *Congresos Espoch: Revista Ecuatoriana de STEAM*, 3(1), 269-283. <https://doi.org/10.18502/espoch.v3i1.14451>

Guzmán, L., & Muro, P. (2022). La gestión de residuos sólidos y su relación con la cultura ambiental para el desarrollo sostenible y el fortalecimiento de la cultura ambiental: Una revisión. *Hacedor*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1234/hacedor.2022>

Hernández, A., López, B., & Martínez, C. (2024). Pedagogía de la EFTP: Hacia un modelo educativo innovador y sostenible. *Revista Científica*, 9(31), 10-20. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.0.10-20>

Hong, J., Zhang, Y., & Ding, M. (2020). Sustainable supply chain management—A literature review on emerging economies. *Sustainability*, 12(17), Article 6972. <https://doi.org/10.3390/su12176972>

Hong, J., Zhang, Y., & Ding, M. (2020). Sustainable supply chain management—A literature review on emerging economies. *Sustainability*, 12(17), Article 6972. <https://doi.org/10.3390/su12176972>

Jara, M., & Pereyra, L. (2022). Una estrategia para lograr el desarrollo sostenible endógeno en América Latina y el Caribe. *Revista Científica Punkuri*, 1(2), 104-114. <https://doi.org/10.55155/punkuri.v1i2.29>

López, J., & Carreño, R. (2024). Cumplimiento normativo en la industria pesquera: Barreras y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Recursos Naturales*, 12(3), Article 57. <https://doi.org/10.37177/rlrn.2024.v12i3.57>

Macías, C., Sánchez, K., Muñoz, L., & Moctezuma, J. (2022). El papel de la adaptabilidad como impulsora de la competitividad y sostenibilidad económica: Una revisión de la literatura con enfoque descriptivo. *Revista Doxa Digital*, 12(22), 69-91. <https://doi.org/10.52191/rdojs.2022.233>

Maldonado, F., Burgo-Bencomo, O., & Saltos, M. (2023). Evaluación del impacto de las normativas ambientales en la gestión de residuos sólidos en Chile. *Revista de Derecho Ambiental*, 2023, Article 67908. <https://doi.org/10.5354/0719-4633.2023.67908>

Mani, V., Agrawal, R., & Sharma, V. (2016). Measuring the social performance of supply chains: A framework and application in the Indian automotive industry. *Journal of Cleaner Production*, 112 (Part 1), 838-847. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.07.087>

Mathivathanan, D., Kannan, D., & Haq, A. N. (2021). Analysis of barriers of sustainable supply chain management in electronics industry: An interpretive structural modelling approach. *Cleaner Logistics and Supply Chain*, 1, Article 100006. <https://doi.org/10.1016/j.clscn.2021.100006>

Maturano, J. (2024). Las cadenas de suministro y el desarrollo sostenible: Una revisión de la literatura. *Revista Universitaria Ruta*. Advance online publication. <https://doi.org/10.15443/ruta20231089>

Medina, M., & Barón, M. (2023). Estrategias de sostenibilidad, resultados e impactos. *RILCO: Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 5(43), 57-71. <https://doi.org/10.51896/rilcods.v5i43.119>

MIT Center for Transportation & Logistics. (2024). State of supply chain sustainability. <https://sustainable.mit.edu/sscs-report/>

Núñez-Michuy, T., Salazar, R., & Gómez, S. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación para el desarrollo sostenible: Oportunidades y desafíos. *Revista de las Ciencias*, 8(4), Article 2959. <https://doi.org/10.33262/rmc.v8i4.2959>

Ortiz, W. (2023). Educación ambiental y sostenibilidad en los institutos superiores tecnológicos públicos de la región Amazonas, Perú. *Revista Científica Pasamuros*, 11(1), Article 8f2msv83. <https://doi.org/10.37787/8f2msv83>

Pravia, M. P., & Cruz, L. O. V. (2021). Gestión de riesgos en encadenamientos productivos sostenibles. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1396-1412. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.25>

Pupo-Pérez, A., Pérez-Campaña, M., Ortiz-Pérez, A., & Cruz-Pérez, M. (2023). Formulación de estrategias efectivas para la gestión de la sostenibilidad de cadenas de suministros. *Economía y Negocios*, 14(2), 54-73. <https://doi.org/10.29019/eyn.v14i2.1213>

Quispe, P., Tapia, K., & Vega, E. (2022). Cumplimiento de la regulación y gobernanza de la fiscalización ambiental. *Revista de Derecho Ambiental*, 2(18), Article 67948. <https://doi.org/10.5354/0719-4633.2022.67948>

Rajeev, A., Pati, R. K., Padhi, S. S., & Govindan, K. (2019). Sustainable supply chain management: A review of literature and implications for future research. *Management of Environmental Quality: An International Journal*, 30(5), 1001-1049. <https://doi.org/10.1108/MEQ-01-2018-0003>

Ribeiro, V., Barata, J., & Cunha, P. (2023). Sustainable supply chain management practices (SSCMPS) and environmental performance: A systematic review. *Sustainable Production and Consumption*, 35, 135-149. <https://doi.org/10.1016/j.spc.2022.10.013>

Risco, R., Pérez, D., Casaverde, L., & La-Rosa, G. (2022). Aplicación de técnicas de minería de datos para determinar un modelo de operación de un turbogenerador hidráulico. *Información Tecnológica*, 33(6), 31-44. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642022000600031>

Rojas-Ávila, P., & Reynaldos-Grandón, K. (2024). Barreras desafiantes: Directrices de práctica clínica y cambio organizativo de la Asociación de Enfermeras Registradas de Ontario (RNAO). *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2024, Article 769. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024769>

Salazar, I. S. M., & Soto, A. S. A. (2023). Revisión de literatura sobre gestión de cadenas de suministro sostenibles e innovaciones disruptivas en PYMES. *Revista Universidad y Empresa*, 25(44), 1-35. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.12734>

Sánchez-Vistin, M., & Caisa-Yucailla, E. (2023). Gestión de la cadena de suministro: Un acercamiento a la planeación sistemática. *593 Editorial Digital CEIT*, 8(1-1), 61-75. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1603>

SAP. (2024). What is a sustainable supply chain? <https://www.sap.com/products/scm/what-is-a-sustainable-supply-chain.html>

Sarkis, J., Zhu, Q., & Lai, K.-H. (2013). A SCOR perspective on Green SCM. *Proceedings of the 21st Annual Conference on Information Systems*, Article 7. <https://aisel.aisnet.org/confirm2013/7/>

Sloan School of Management. (2023). The state of supply chain sustainability. MIT Sloan. <https://mitsloan.mit.edu/ideas-made-to-matter/state-supply-chain-sustainability>

Tanco, M., & Escuder, M. (2022). A supply chain view of sustainability management. *Cleaner Logistics and Supply Chain*, 4, Article 100021. <https://doi.org/10.1016/j.clscn.2022.100021>

Tanco, M., & Escuder, M. (2022). A supply chain view of sustainability management. *Cleaner Logistics and Supply Chain*, 4, Article 100021. <https://doi.org/10.1016/j.clscn.2022.100021>

Vallejo-Peralta, F., Gómez, L., & Torres, M. (2024). Globalización y auditoría tributaria: Estrategias para profesionales y programas educativos en un mundo cambiante. *Gestión de Producción: Revista Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 6(1), Article 102. <https://doi.org/10.35381/gep.v6i1.102>

Vásconez, R., Mendoza, C., & Morán, D. (2021). Modelo de gestión del turismo ecológico para la ciudad de Francisco de Orellana. *Congresos Espoch: Revista Ecuatoriana de STEAM*, 1(4), 1179-1186. <https://doi.org/10.18502/es-poch.v1i4.9519>

Vásquez, D. (2023). Sostenibilidad económica de las organizaciones caficultoras a través de los costos de exportación. *Revista de Climatología*, 23, 3370-3379. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.3370-3379>

Veintemilla, M. V. A., Ordoñez, D. K. I., & Gonzales, J. F. Q. (2022). Gestión de compras como estrategia competitiva en una empresa agroindustrial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 3745-3758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3353

Velásquez, R. (2021). Modelo de gestión de responsabilidad social para el desarrollo sostenible de la salud en la Geresá-Lambayeque. *Revista Científica Curae*, 4(1), 18-24. <https://doi.org/10.26495/curae.v4i1.1899>

Watson, R., & Wilson, H. (2024). What is sustainable supply chain management? IBM. <https://www.ibm.com/think/topics/sustainable-supply-chain-management>

Zaragoza, L. Z., León, Y. O. L., & Delgado, F. M. (2021). Metodología para evaluar la madurez en la gestión de la responsabilidad social empresarial de las cadenas de suministros. *Revista Ingeniería Industrial*, 20, 1-15. <https://doi.org/10.22320/s07179103/2021.04>

Zárate, V., Reyes, E., & Martínez-García, M. (2024). La sostenibilidad económica en los ingenios azucareros. *Investigación Administrativa*, 53(2), 1-20. <https://doi.org/10.35426/iav53n134.02>

Zavaleta, J., & Aguilar, P. (2024). Gestión de residuos sólidos urbanos desde la perspectiva de la economía circular y su relación con el desarrollo sostenible del distrito de Nuevo Chimbote (Ancash, Perú) 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), Article 13805. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13805

CAPÍTULO 5

DESAFÍOS DE LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE: LA INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN LA MEDICALIZACIÓN DE LOS HÁBITOS NUTRICIONALES JUVENILES

Kattia Solano Leandro

José Eugenio Chafloque Capuñay

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-5

Introducción

En las últimas décadas, las dinámicas de comunicación y difusión de mensajes entre los jóvenes han cambiado radicalmente frente al auge de redes sociales como Instagram, TikTok y YouTube; particularmente en lo referente a salud, dieta y nutrición. Esta realidad reviste de importancia frente al fenómeno de la *medicalización de la alimentación*, que hace referencia a la creciente influencia que tienen los discursos médicos y nutricionales sobre las prácticas alimentarias, especialmente impulsada en entornos digitales. Al respecto, Navas et al. (2023) señalan el papel preponderante de las redes sociales en la promoción de ideales de salud y estética, mediante la transmisión de contenidos sobre dieta e imagen corporal, principalmente en Instagram. Lo manifestado, hace evidente la necesidad de estudiar cómo estas plataformas están creando y legitimando ciertos discursos sobre la alimentación y el bienestar físico.

Investigaciones recientes han comenzado a dar luz sobre la relación entre el uso de redes sociales y la percepción de la salud alimentaria entre los jóvenes. Muestra de esto es el estudio de Siqueira et al. (2024) quienes refieren el impacto que tienen redes sociales sobre los hábitos de alimentación de los jóvenes adultos, destacando la influencia de Instagram y TikTok como determinantes en sus elecciones alimentarias.

Pese a los avances en investigación, se identifican vacíos referente a las manifestaciones de estos discursos en la alimentación cotidiana de los jóvenes; especialmente respecto a la interacción entre influencers y su mensaje en plataformas como TikTok y YouTube, cuyo formato es predominantemente visual y breve, pudiendo influir de manera distinta en la percepción de la salud (Navas et al., 2023). Mendoza et al. (2024) señalan además que los estudios se han orientado hacia plataformas como Instagram, dejando de lado el impacto de TikTok por ejemplo, pese a que este es un espacio en crecimiento entre los jóvenes. Lo anterior refuerza la necesidad de estudiar la afectación que estas interacciones provocan sobre las narrativas respecto a los alimentos y salud en jóvenes.

En consecuencia, este artículo analiza la influencia de las redes sociales de mayor uso en los jóvenes, específicamente Instagram, TikTok y YouTube, en referencia a la medicalización de la alimentación. Por lo tanto, se pretende identificar los discursos predominantes sobre salud, dieta y nutrición que se presentan en estas plataformas y cómo influyen sobre las prácticas alimentarias de los jóvenes.

Desarrollo de la Literatura

Conceptos Empíricos de la Medicalización de la Alimentación

La medicalización es un concepto multidimensional que se manifiesta en distintas áreas de la salud y el comportamiento humano. De acuerdo con Venegas (2023) esta influye tanto sobre el discurso médico como en las decisiones cotidianas de las personas, aludiendo no solo a la afectación sobre la salud física, sino también a la transformación de la vida cotidiana; y esto como evidencia del impacto que el discurso médico tiene sobre la toma de decisiones relacionadas con la salud.

En este mismo sentido, Bianchi et al. (2021) indican que la medicalización no es un fenómeno aislado, sino que está interconectado con factores sociales y políticos que establecen la manera de conceptualizar y tratar las condiciones de salud. Bru (2022) por su parte, agrega que la medicalización podría

incrementar las desigualdades por género en cuanto al acceso y uso de medicamentos.

Actualmente, el impacto que tiene la medicalización en jóvenes es un tema relevante en investigaciones sociales, sobre todo considerando que la salud mental es cada vez más medicalizada. Bianchi et al. (2021) pone en relieve el efecto de la medicalización en condiciones como el TDAH, que puede provocar un aumento en la prescripción de medicamentos, aunado a una comprensión reducida de las experiencias juveniles, envolviendo a los jóvenes en una narrativa médica, ignorando las dimensiones sociales y educativas de sus vidas.

Por otro lado, según Oberti (2023) en esta era hipermediatizada, los discursos sobre salud mental podrían distorsionar la identidad en los jóvenes, así como su desarrollo social. Finalmente, Vommaro et al. (2022) aportan una perspectiva particular sobre la medicalización, al resaltar su influencia sobre la política y la participación cívica de los jóvenes, más allá del campo de la salud.

El fenómeno de la alimentación en redes sociales es complejo, predominantemente visual y participativo; así como influyente en las decisiones dietéticas de los usuarios, sobre todo entre los jóvenes. Al respecto, Denniss et al. (2023) destacan el papel de plataformas como Instagram que tienen a enfatizar en la pérdida de peso, propiciando con ello cánones de belleza poco saludables. Al respecto, resulta llamativo que, pese a la popularidad de estos sitios dedicados a brindar contenido de nutrición, según Lister et al. (2023) asegura, un alto porcentaje de usuarios cuestiona la veracidad de la información proporcionada.

Lo mencionado es relevante desde el campo de salud pública, pues como Kabata et al. (2022) mencionan la exposición a dietas populares y mal reguladas provocan trastornos de la conducta alimentaria sobre todo en adolescentes, siendo importante intervenir desde lo educativo a fin de orientar el uso activo y pasivo de las redes (Raeside et al., 2022). Asimismo, Tricás-Vidal et al. (2022) plantean que la fijación de las dietas conlleva a problemas de salud mental, tales como la ortorexia, lo que urge regular eficazmente el contenido relacionado con la salud en las plataformas digitales.

Hallazgos sobre la Influencia de las Redes Sociales

Las redes sociales emergentes, como Instagram, TikTok y YouTube juegan un papel importante en la medicalización de la alimentación, a través de cuatro discursos principales; a saber: los que asocian la salud con ideales estéticos, los que se enfocan en las restricciones dietéticas, los que orientan hacia aspectos dieto terapéuticos de la alimentación y promocionan las prácticas saludables y la calidad de vida.

Respecto al primer discurso, son los influencers quienes utilizando contenido visual promueven imágenes de cuerpos delgados como sinónimo de salud y bienestar. Al respecto, Pedalino y Camerini (2022) indican que existe una relación directa entre la comparación social ascendente y insatisfacción corporal en jóvenes, quedando en evidencia el papel de la presión estética sobre las concepciones erradas de salud.

Referente al discurso relacionado con las restricciones alimentarias, es posible encontrar en redes como Tik Tok y YouTube una gran oferta de dietas que se difunden como tendencia, desde el ayuno intermitente, las dietas cetogénicas y otras, sin proporcionar mucho sustento científico. En este sentido, YouTube se ha convertido en la plataforma clave para la difusión “dietas milagro” que se promocionan como la panacea ante los problemas de salud y peso; favoreciendo a la patologización de los hábitos alimentarios normales (Castillo-Abdul y Blanco-Herrera, 2022).

Los discursos de carácter médico nutricional colocan a la alimentación en un campo pseudo - médico; pues creadores de contenido sin formación académica se encargan de brindar recomendaciones que medicalizan prácticas cotidianas, lo que según Navas et al. (2023) podría estar asociado a un aumento en los trastornos alimentarios en los jóvenes. Por último, el cuarto discurso es uno de los más paradójicos, pues aunque la promoción de la salud es una estrategia totalmente válida desde el campo de la salud pública, en el contexto analizado lo que se difunde es una mezcla de discursos, que finalmente terminan distorsionando lo que las personas pueden considerar como una dieta saludable y equilibrada; y hace que el ideal planteado como salud se

convierta más bien en una carrera por alcanzar los ideales de vida impuestos por esta cultura digital.

En ese sentido Chung et al. (2021) indicaron que los jóvenes tienden a recordar más fácilmente los productos no saludables promocionados por celebridades e incluso hacerlos parte de sus patrones de consumo, lo que evidencia la relación que puede existir entre la exposición digital y la preferencia alimentaria. También Filippone et al. (2022) encontraron una asociación entre la exposición de contenido relacionado con alimentos y el consumo compulsivo en jóvenes, así como la presencia de antojos. En el mismo sentido, Kucharczuk et al. (2022) indican que el uso prolongado de estas plataformas fomenta hábitos poco saludables tales como: omisión de algunos tiempos principales de alimentación como el desayuno, un alto consumo de alimentos ultra procesados y la disminución en el consumo de frutas y vegetales, lo que devenga finalmente en una pobre calidad nutricional de la alimentación.

Los hallazgos presentados muestran la influencia negativa que la medicalización tiene sobre la salud física y mental en jóvenes, promovida por la desinformación difundida por los influencers en redes sociales, quienes refuerzan fundamentalmente cánones estéticos inalcanzables y las correspondientes dietas para alcanzarlos, ambos completamente irreales. De ese modo, estas prácticas de difusión como fuente de información y vehículo de presión cultural.

Teorías Relacionadas con la Influencia Social de las Redes

La teoría de la difusión de innovación permite entender cómo se aceptan y adoptan las nuevas ideas y tecnologías desde distintos contextos. Rodríguez et al. (2021) plantean la importancia de la percepción sobre la utilidad y la facilidad de uso de herramientas digitales que tengan los usuarios para su introducción en el ámbito educativo. Este estudio aborda el papel preponderante de las características propias de la innovación, además de la influencia de las actitudes y comportamientos de los potenciales usuarios en una difusión exitosa.

Esta teoría ayuda a entender cómo se construyen los significados y se negocian en determinados contextos socioculturales. Una herramienta fundamental es el discurso político, pues según señala López (2022) se puede considerar

una plataforma para determinar y redefinir significados sociales. Alejo (2022) por su lado, advierte el rol que tiene el pensamiento crítico y de la investigación en el campo de la educación, asegurando que estos fomentan la reflexión sobre la realidad social en el estudiantado. Adicionalmente, Manrique-Grisales et al. (2024) suma a esta discusión sobre la construcción social de la realidad mediática la consideración de la perspectiva histórica, tomando como punto de análisis el relato en los inicios del periodismo en Colombia y Ecuador y el compromiso político en la creación de los estos.

García y Aguilera (2021) estudian la temática de la identidad personal, señalando la trascendencia de los actos del habla en la construcción y reinterpretación de las experiencias individuales dentro de marcos sociales extendidos. De igual forma, Alzate Giraldo et al. (2021), explican el aporte de las narrativas mediáticas del narcotráfico en la construcción de imaginarios socio-culturales. Dichos enfoques muestran el carácter dinámico del proceso de construcción de la realidad, que está articulado por medio de discursos y narrativas, que poseen el poder de transformar la manera en que la sociedad asume los fenómenos complejos en la actualidad.

La relación que existe entre el capital social y uso de redes sociales es una temática que ha tomado especial importancia en los últimos tiempos. Al respecto, Zúñiga et al. (2022) describen como las redes sociales han contribuido a reconfigurar las dimensiones del capital social, facilitando las interrelaciones entre sociedades diversas y brindando un nuevo marco para la comprensión de sus efectos. Noriega-Carrasco y Garza (2021) aseguran que redes como Facebook, además de promover la conexión social, influyen en la participación política, evidenciando el potencial de las plataformas sociales para provocar cambios en la dinámica social y política.

Por otro lado, Chas (2023) se refiere al capital social de tipo bonding, destacando que durante la pandemia este se fortaleció por medio de las interacciones en línea, mostrando el rol protagónico de las redes sociales en el sostenimiento del tejido social durante este periodo de crisis y aislamiento. Esto resulta coincidente con lo señalado por Curay-Túqueres et al. (2023), quienes mencionan que, en el campo del desempeño laboral, el uso adecuado de las re-

des facilita relaciones más fuertes entre los colaboradores, lo que enriquece el capital social de los sitios de trabajo.

Actualmente, la promoción de hábitos saludables es un tema importante para aquellos escenarios que buscan abordar los desafíos del campo de la salud pública. Mosquera et al. (2023) resaltan la necesidad de procesos de capacitación dirigidos a los profesionales del área, esto como un factor clave para tener intervenciones exitosas. En esta misma línea, Calahorrano et al. (2023) resaltan la importancia de las campañas institucionales en el ámbito de la salud, indicando que para tener un impacto significativo es necesaria una comunicación efectiva y clara.

El estudio de Cano et al. (2023) agrega la importancia de considerar los recursos locales, asegurando que aquellas intervenciones que consideran dichos recursos logran ser efectivas para la promoción de hábitos saludables. En este sentido, Espinoza-Portilla et al. (2021) señalan que plataformas se constituyen como poderosas aliadas para la promoción de la salud entre los jóvenes, incluso considerando escenarios tan complejos como el de la pandemia. Asimismo, Calpa - Pastas et al. (2021) mencionan que para lograr que las personas se empoderen de su salud, y tomen decisiones informadas, son necesarias intervenciones particulares, dirigidas a promover cambios sostenibles en los comportamientos de las personas.

Asegurar el acceso a información nutricional clara y comprensible es un factor esencial en la promoción de prácticas alimentarias saludables. Al respecto, Meza-Hernández et al. (2023) señalan la importancia de comunicar de forma efectiva el contenido nutricional de los alimentos, mediante la etiqueta nutricional, pues aseguran que esto puede facilitar la toma de decisiones informadas en pro de la salud de los consumidores. Por su lado López et al. (2021) también señala la necesidad de educación alimentaria, sobre todo en jóvenes universitarios, como una herramienta para mejorar la calidad de su consumo de alimentos.

Tobón (2021) es otro autor que señala el etiquetado, en este caso frontal, como una estrategia efectiva para mejorar el acceso a la información nutricional, que puede contribuir a la educación alimentaria y a la prevención de

enfermedades. Por otro lado, Moreno y Keymolen (2022) indican que políticas públicas deben centrarse en la promoción del acceso a información nutricional especialmente en poblaciones vulnerables. En tal sentido, el estudio de Córdoba et al. (2021) destaca que mejorar el acceso a educación nutricional es fundamental para abordar las desigualdades en el estado nutricional de los menores, proponiendo la urgencia de enfoque integral que combine información y recursos para lograr cambios significativos en la salud pública.

Finalmente, Wang (2023) menciona que orientarse hacia la influencia de redes sociales específicas podría favorecer la adopción de comportamientos saludables, y contribuir al bienestar general de las comunidades.

Problemáticas Relacionadas con la Medicalización de la Alimentación

La falta de información y los mitos populares son temáticas que están siendo abordadas con mucho interés desde el campo de la comunicación social. García y Sabarís (2023) mencionan que justo antes de la pandemia se vivió un aumento en la percepción de las personas respecto a la desinformación como un riesgo para la salud, deviniendo consecuentemente en una conciencia pública mayor sobre sus efectos negativos. En tal sentido, Castillo-Abdul y Blanco-Herrera (2022) señalaron que YouTube es una red clave en la difusión de dietas poco convencionales y consejos nutricionales con escaso respaldo científico, lo que podría fomentar una imagen corporal distorsionada entre la juventud, que lleve a prácticas alimentarias inadecuadas.

La influencia que las comparaciones sociales tiene sobre la percepción de la imagen corporal y la presión estética está muy relacionada con el uso de redes sociales, especialmente Instagram. Según Nimiya et al. (2023), tanto hombres como mujeres experimentan dificultades relacionadas con su autoimagen debido a las comparaciones que surgen al contrastarse con los ideales de belleza promovidos en estas plataformas. Esto es apoyado por Pedalino y Camerini (2022), quienes mencionan que la comparación con influencers y personas del entorno cercano guarda relación directa con un aumento en la

insatisfacción corporal. Subrayando el papel clave que desempeñan los contextos sociales en la forma en que las personas perciben su propia imagen.

Por otro lado, Sumter y su equipo (2022) exploran la influencia sobre la autopercepción de los hombres que tienen los contenidos que exaltan cuerpos sexualizados y musculosos en Instagram, incluso independientemente de la orientación sexual, generando una presión adicional que impacta negativamente en su bienestar psicológico. En esta misma línea, Fioravanti y at (2022) aseguran que el estar constantemente expuesto a estándares de belleza inalcanzables como los promovidos por las redes sociales facilitan su internalización, lo que se traduce en una mayor insatisfacción con el propio cuerpo entre los adolescentes. En este sentido Mahon y Hevey (2021) hacen un llamado sobre la necesidad abordar la problemática desde una perspectiva preventiva.

En el ámbito académico existe un interés particular por comprender el rol de los influencers en la difusión de información y el efecto que esta tiene sobre el comportamiento de los consumidores. Al respecto, Rincón y Osório (2022) señalan como los influencers de Twitter no solo moldean narrativas, sino que también permean la percepción que los seguidores tienen sobre la información compartida. Estos se relacionan con lo encontrado por Medina et al. (2021) quienes mencionan que publicidad en redes sociales desencadena emociones que, a su vez, influyen en la intención de compra de productos, evidenciando así el impacto del contenido no regulado en las decisiones de los consumidores.

Relacionado con los estudios anteriores, Pérez y Gil (2022) señalan que la exposición a ideales estéticos en redes puede conllevar a graves consecuencias, tales como trastornos alimentarios, debido a la internalización de estas representaciones por parte de los jóvenes. La realidad presentada por Egas y Muñoz (2022), es aún más grave pues su estudio deja al descubierto la manipulación informativa, mediante el uso de estrategias de neuromarketing por parte de los influencers lo que hace necesarias las regulaciones efectivas para proteger a los consumidores de la desinformación. En adición, Curay-Túqueres et al. (2023) concluye en su investigación que el efecto de los contenidos en redes sociales sobre pasa lo individual, extendiéndose al ámbito organizacional.

Soluciones o Intervenciones Sugeridas

Mellado-Moreno et al. (2024) relacionan la formación en competencias mediáticas con el fomento del pensamiento crítico, sin embargo, también señalan que muchos docentes carecen de esta formación, lo que limita la adecuada implementación de este tipo de educación mediática y digital. Incluso Galeano (2023) señala que la necesidad de alfabetización supera el nivel básico de lectura y escritura, requiriendo más bien el conocimiento para navegar en un entorno digital complejo. También Cárdenas-Contreras (2022) Vega et al. (2022) mencionan la necesidad de que los docentes reciban capacitación en alfabetización digital y educación mediática a fin de que logren adaptarse a los nuevos contextos de aprendizaje. Flores (2024) destaca además la necesidad de integrar esta formación en los programas de formación en escuelas.

En este mismo sentido, Telis y Borgo (2023) y Rojas y López (2022) refuerzan la necesidad de estrategias educativas en redes sociales que minimicen los efectos adversos de la desinformación en nutrición y salud; pues estas pueden facilitar conocimiento veraz y fomentar hábitos saludables de una forma atractiva y accesible para los jóvenes.

El regular el contenido relacionando con alimentación que se difunde por distintos medios es una medida esencial si se pretende proteger la salud pública de las personas y promover hábitos alimentarios saludables. En este sentido García et al. (2023) llaman la atención sobre la urgencia de tener políticas más estrictas en América Latina que regulen prácticas como el consumo de azúcar y comida chatarra. Lo anterior hace sentido frente a hallazgos como los de Díaz et al. (2023) quienes revelan que el tener puntos de venta de alimentos no saludables alrededor de escuelas primarias enfrenta a los jóvenes a una oferta contraria al ideal establecido en las guías alimentarias.

Siguiendo con la necesidad de regulación, Quintiliano et al. (2021) señalan el impacto positivo que tiene el etiquetado frontal sobre los patrones de compra, lo que significa que las decisiones pueden verse influidas por regulaciones bien diseñadas. González et al. (2021) aborda la necesidad de regulación en el ambiente educativo, esto mediante programas de promoción de la salud,

que según el autor pueden conllevar a mejoras sobre el ambiente alimentario y fomentar en los estudiantes decisiones saludables.

Este elemento es clave para formar una ciudadanía informada y activa, capacitada para distinguir entre la desinformación y el contenido veraz. Al igual que los autores citados anteriormente, Abuín-Penas et al. (2024) mencionan que una buena alfabetización mediática es necesaria para brindar a las personas las herramientas que necesitan para discriminar la información sobre todo en un entorno digital saturado como el actual., Acevedo (2025) asegura que es necesario que las personas se empoderen, que existan espacios en los que puedan libremente expresar sus opiniones.

Se puede aprovechar el rol de los influencers digitales para producir narrativas positivas y saludables, que fomenten una cultura que valore la información fiable y saludable sobre la nutrición y el bienestar (Rojas & López, 2022). En tal sentido, el estudio de Escobar (2021) menciona que es importante la libertad de expresión, sugiriendo que un entorno regulado puede facilitar un intercambio de ideas más rico y diverso, necesario para el fomento del pensamiento crítico.

Conclusiones

Este estudio logra la identificación y análisis de la influencia de las redes sociales, particularmente Instagram, TikTok y YouTube, señalando como la medicalización de la alimentación se refleja a través de los discursos predominantes sobre salud, dieta y nutrición. Los hallazgos muestran una doble cara de las redes sociales pues, si por un lado fomentan mensajes positivos y promueven estilos de vida saludables, mientras que, por otro, difunden patrones inadecuados y mitos que pueden provocar trastornos alimentarios y percepciones deformadas sobre la salud. Este estudio contribuye al campo de la salud pública y la educación mediática, subrayando la necesidad de estrategias de comunicación más responsables y regulaciones efectivas en el contenido promocional en redes sociales.

En respuesta al objetivo, se ha evidenciado que las plataformas sociales analizadas tienen un impacto considerable en la forma en que los jóvenes com-

prenden la alimentación y la salud. Los ideales de belleza que son promovidos por los influencers y los mensajes comerciales se relacionan de forma directa con el fenómeno de la medicalización de los alimentos. Con respecto a los mensajes predominantes, se puede distinguir que la mayoría se centran en la estética y el control del peso, por sobre la salud integral.

Lo anterior implica la necesidad de trabajar mejorando las competencias digitales y críticas de la población usuaria de las redes sociales a fin de lograr comprender y debatir la información consumida. Este estudio, hace posible ubicar los hallazgos en un marco conceptual que relaciona la epidemiología de los trastornos alimentarios frente al impacto de la comunicación digital.

En conclusión, procurar una cultura crítica en el uso de redes sociales es clave para disminuir la desinformación y promover hábitos alimenticios saludables entre los jóvenes. Considerando que las limitaciones de este estudio están en la variabilidad de la exposición de contenido entre diferentes grupos socioeconómicos, sería conveniente abordarlo en próximas investigaciones y particularmente en contextos específicos de intervención educativa. También es necesario profundizar en el impacto que tienen las regulaciones en la promoción de contenidos saludables en redes sociales, así como el rol de las políticas públicas sobre la reducción de los efectos negativos de la medicalización de la alimentación. Con esto, sería posible la definición de intervenciones más efectivas para el mejoramiento de la salud y el bienestar de los jóvenes, en una realidad cada vez más influenciada por los medios digitales.

Referencias Bibliográficas

Abuín-Penas, J., Fernández-Medina, F., & colaboradores. (2024). Media literacy against disinformation: The vision of South American fact-checkers. *Observatorio (obs)*, 18(5). <https://doi.org/10.15847/obsobs18520242436>

Acevedo, E. D. D. (2025). Narrativas y subjetividades políticas globales en medios de comunicación digital: Análisis de la campaña #SinMiedo. *Palabra Clave*, 28(1). <https://doi.org/10.5294/pacla.2025.28.1.9>

Alejo, B. P. (2022). Importancia de desarrollar el pensamiento investigativo desde la educación superior y para la educación de los estudiantes. *Latam Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.169>

Alzate Giraldo, A. A., Cardona Cano, C. A., & Díaz Arenas, P. F. (2021). Imágenes del narcotráfico: 20 adaptaciones audiovisuales de la figura de Pablo Escobar en el siglo XXI. *Revista de Comunicación*, 20(2), 11-28. <https://doi.org/10.26441/rc20.2-2021-a1>

Bianchi, E., Faraone, S., & Torricelli, F. (2021). Medicalización del tdah en argentina. reflexiones sobre tendencias globales y especificidades locales a través del estudio del metilfenidato y la atomoxetina. *Política & Sociedade*, 19(46). <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2020.e74324>

Calahorrano, A., et al. (2023). Papel de las campañas institucionales en la promoción de la salud. Caso Hospital Cantonal de la ciudad de Sangolquí. *Killkana. Salud y Bienestar*, 7(2). https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killcana_salud/article/view/1358

Calpa-Pastas, A. M., Santacruz-Bolaños, G. A., & colaboradores. (2021). Promoción de estilos de vida saludables: Estrategias y escenarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24(2), 139-160. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.2.11>

Cano, M. C., Montesinos Escartín, T., & colaboradores. (2023). Iniciación en el mapeo de activos en un centro de salud urbano de Zaragoza. *Revista Comunidad*, 25(3). <https://doi.org/10.55783/comunidad.250305>

Cárdenas-Contreras, G. E. (2022). Docencia universitaria y competencias para la era pospandemia: Un proceso hacia la alfabetización digital. *Revista Docentes 2.0*, 14(2). <https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.299>

Castillo-abdul, B. y Blanco-Herrero, D. (2022). YouTube: Salud y bienestar en la era del prosumidor. Análisis de vídeos de YouTube sobre dietas milagro. Anàlisi: *Quaderns de Comunicació i Cultura*, núm. extraordinari 2022, 79-92. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3518>

Chung, A., Zorbas, C., Riesenber, D., Sartori, A., & Backholer, K. (2021). Adolescent peer influence on eating behaviors via social media: A scoping review. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 4(2), e19697. <https://doi.org/10.2196/19697>

Córdoba, G., Fuertez, J., & Martínez, J. (2021). Impacto de factores socioeconómicos en la nutrición de niños entre 2,5 a 5 años en la ciudad de Pasto, Colombia. *Revista Criterios*, 28(2). <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.2-art6>

Curay-Túqueres, C. C., Caicedo, D. P., & Moreta, M. A. (2023). Efectos de las redes sociales en el desempeño laboral de los empleados del sector cooperativista. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(1). <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1598>

De Vega Martín, A. L., González, R. P., & Martín, A. G. (2022). Alfabetización mediática e informacional en las Escuelas de Imagen y Sonido. Percepciones de profesorado y alumnado. *Edmetec*, 11(2). <https://doi.org/10.21071/edmetec.v11i2.14978>

Denniss, E., Lindberg, R., & McNaughton, S. A. (2023). Nutrition-related information on Instagram: A content analysis of posts by popular Australian accounts. *Nutrients*, 15(10), 2332. <https://doi.org/10.3390/nu15102332>

Díaz, Y. A., Gómez, P., Meinardi, P. B., & colaboradores. (2023). Estudio descriptivo transversal de los puntos de venta y publicidad de alimentos alrededor de escuelas primarias públicas en la ciudad de General San Martín, Argentina. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 27(4), 305-316. <https://doi.org/10.14306/renhyd.27.4.1981>

Egas, N. A. R., & Muñoz, C. F. (2022). Bulos y manipulación informativa sobre nutrición en redes sociales: Análisis de dos casos de empleo de técnicas de neuromarketing en torno al azúcar. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 55, e798. <https://doi.org/10.15198/seeci.2022.55.e798>

Escobar, O. A. (2021). Neutralidad de red y libertad de expresión: Una relación en debate. *Themis: Revista de Derecho*, 79. <https://doi.org/10.18800/themis.202101.003>

Espinoza-Portilla, E., Pimentel-Álvarez, P., & colaboradores. (2021). Uso de redes sociales en estudiantes de Promoción de la Salud en la era de la COVID-19. *Revista Peruana de Ciencias de la Salud*, 3(4), e357. <https://doi.org/10.37711/rpcs.2021.3.4.357>

Filippone, L., Shankland, R., & Hallez, Q. (2022). The relationships between social media exposure, food craving, cognitive impulsivity and cognitive restraint. *Journal of Eating Disorders*, 10, 698. <https://doi.org/10.1186/s40337-022-00698-4>

Fioravanti, G., Bocci Benucci, S., & Ceragioli, G. (2022). How the exposure to beauty ideals on social networking sites influences body image: A systematic review of experimental studies. *Adolescent Research Review*, 7(2), 191-210. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00179-4>

Flecha García, R., & López de Aguilera, G. (2021). Aportaciones de la investigación sobre actos comunicativos a la superación de la violencia de género. *El Guiniguada*, 30(1), 37-52. <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2021.404>

- Flores, M. R. R. (2024). Percepción de los docentes de la generación X y Z sobre la educación mediática post COVID-19 de una universidad pública de Tacna-Perú. *Revista Veritas et Scientia - UPT*, 13(1). <https://revistas.upt.edu.pe/ojs/index.php/vestsc/article/view/997>
- Galeano, B. R. (2023). Alfabetización mediática y aprendizaje informal en Latinoamérica: Revisión de literatura. *Lumina*, 17. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.40451>
- García, M. E., & Sabarís, R. M. M. (2023). Desinformación y salud en la era precovid: Una revisión sistemática. *Revista de Comunicación y Salud*, 13, e312. <https://doi.org/10.35669/rcys.2023.13.e312>
- García-Zapata, L. M., Bermolen, M., & Jara, G. (2023). Estado de las políticas de regulación para el consumo de azúcar y para la comida chatarra en 3 países de América Latina. *International Journal of Interdisciplinary Dentistry*, 16(2), 121-130. <https://doi.org/10.4067/s2452-55882023000200121>
- González, D., Bon-Padilla, K., Grijalva, M. I., & Ortega, M. I. (2021). Impacto de un programa de promoción de la salud nutricional y ambiente alimentario escolar en escuelas primarias públicas. *Revista Chilena De Salud Pública*, 24(2), p. 137–138. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2020.61270>
- Kabata, P., Winniczuk-Kabata, D., & Kabata, P. M. (2022). Can social media profiles be a reliable source of information on nutrition and dietetics? *Healthcare*, 10(2), 397. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020397>
- Kucharczuk, A. J., Oliver, T. L., & Dowdell, E. B. (2022). Social media's influence on adolescents' food choices: A mixed studies systematic literature review. *Appetite*, 168, 105765. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105765>
- Lister, N. B., Melville, H., & Jebeile, H. (2023). What adolescents see on Instagram: Content analysis of #intermittentfasting, #keto, and #lowcarb. *Nutrition & Dietetics*, 2024. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12853>
- López, C. P. R., Mendoza, R. I. L., & colaboradores. (2021). Confinamiento, alimentación y salud en universitarios de la Ciudad de México en tiempos de coronavirus 19. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, 96(2). <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2021962-05>
- López, Y. (2022). Escritura como herramienta política. *Política y Comunicación*, 1(1). <https://doi.org/10.24215/29533821e001>

- Mahon, C., & Hevey, D. (2021). Processing body image on social media: Gender differences in adolescent boys' and girls' agency and active coping. *Frontiers in Psychology*, 12, 626763. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626763>
- Manrique-Grisales, J., & González-Cruz, D. (2024). Sumisión y autonomía: El compromiso político en los inicios del periodismo en Colombia y Ecuador. *Perspectivas de la Comunicación*, 17(1). <https://doi.org/10.56754/0718-4867.2024.2747>
- Medina, C., Garzón, C., Molina, S. C. F., & Ríos, W. P. (2021). Influencia de los anuncios publicitarios en redes sociales en la respuesta emocional y la intención de compra de bebidas lácteas funcionales. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2). <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.11>
- Mellado-Moreno, P. C., Jiménez, R. G. A., & colaboradores. (2024). El desafío de la competencia mediática en la educación del pensamiento crítico. *Tsafiqui - Revista Científica en Ciencias Sociales*, 14(22). <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1283>
- Mendoza, Y., Barrios, A., Hernández, R., & Coyoli, C. (2024). Influencia digital de instagram en los hábitos de compra de estudiantes de mercadotecnia de la universidad autónoma del estado de hidalgo. *Latam Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3014>
- Meza-Hernández, M., Yabiku-Soto, K., & colaboradores. (2023). Declaración de información nutricional en el etiquetado de bebidas y alimentos procesados y ultraprocesados ofertados en una cadena de supermercados de Lima en el 2022. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 40(2), 141-149. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2023.402.12714>
- Moreno, E. F., & Keymolen, D. L. (2022). Seguridad alimentaria y posición laboral en el contexto de la pandemia por COVID-19 en México. *Respyn. Revista de Salud Pública y Nutrición*, 21(3). <https://doi.org/10.29105/respyn21.3-1>
- Mosquera-Becerra, J., Pérez-Bustos, A. H., & colaboradores. (2023). Promoción de la salud en América Latina: Coherencia en su implementación. *Hacia la Promoción de la Salud*, 28(2), 141-158. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2023.28.2.10>
- Navas, M., Pérez, M., & Casado, D. (2023). El impacto socioeducativo de las redes sociales virtuales en los trastornos alimentarios. *Techno Review International Technology Science and Society Review /Revista Internacional De Tecnología Ciencia Y Sociedad*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v14.4820>

- Nimiya, A., Vasudha, K. G., Shetty, S. B., & Pai, K. (2023). Sex difference in body image, exercise motivation and social comparison among Instagram users: A cross-sectional study. *F1000Research*, 12, 167811. <https://doi.org/10.12688/f1000research.134799.1>
- Noriega-Carrasco, E. I., & Garza, M. (2021). Capital social y participación política de usuarios de Facebook. *Universitas*, 35, 129-150. <https://doi.org/10.17163/uni.n35.2021.06>
- Oberti, M. L. (2023). Chano Charpentier: Un caso-prisma de la circulación discursiva de la Ley Nacional de Salud Mental 26.657 en las sociedades hipermediatizadas. *Hipertextos*, 10(1), e074. <https://doi.org/10.24215/23143924e074>
- Pedalino, F., & Camerini, A. L. (2022). Instagram use and body dissatisfaction: The mediating role of upward social comparison with peers and influencers among young females. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1543. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031543>
- Pérez, N. F., & Gil, I. M. (2022). Relación entre el uso de redes sociales y los problemas alimentarios en adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(177). <https://doi.org/10.33776/amc.v48i177.6879>
- Quintiliano, A. F. J., & Araya, P. F. A. (2021). Impact of front-of-pack labeling on food purchase patterns in Chile. *Nutrición Hospitalaria*, 38(1). <https://doi.org/10.20960/nh.03311>
- Raeside, R., Jia, S. S., & Redfern, J. (2022). Navigating the online world of lifestyle health information: Qualitative study with adolescents. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 2022(1), e35165. <https://doi.org/10.2196/35165>
- Rincón, J. S. R., & Osorio, C. A. (2022). Análisis de influenciadores en Twitter. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 33(1). <https://doi.org/10.5565/rev/redes.898>
- Rodrigues, M. E., & Pérez-Pulido, M. (2021). La teoría de la difusión de la innovación aplicada al estudio del uso de una biblioteca digital en la enseñanza superior – estudio de caso. *Brazilian Journal of Development*, 7(1). <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-217>
- Rojas, Y., & López, M. . (2022). Estrategias de inclusión de alimentos alcalinos en dietas servidas a pacientes hospitalizados. *Revista Científica CMDLT*, 14(2). <https://doi.org/10.55361/cmdlt.v14i2.154>

Siqueira, L., Teixeira, C., Cavalcante, Y., Melo, F., Porfirio, K., Filho, A., ... & Brito, D. (2024). O impacto das mídias sociais na saúde mental de adolescentes e jovens adultos. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 6(10), 1384-1390. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n10p1384-1390>

Sumter, S. R., Cingel, D., & Hollander, L. (2022). Navigating a muscular and sexualized Instagram feed: An experimental study examining how Instagram affects both heterosexual and nonheterosexual men's body image. *Psychology of Popular Media*, 11(3), 342-353. <https://doi.org/10.1037/ppm0000355>

Telis, M. S., & Borgo, M. A. (2023). Calidad, diversidad y huella hídrica de la dieta de los profesionales en nutrición de Argentina. *Revista Española De Nutrición Humana Y Dietética*, 27(4), 325–336. <https://doi.org/10.14306/re-nhyd.27.4.1995>

Tobón, L. M. S. (2021). Etiquetado nutricional frontal y su impacto en la salud pública. Consideraciones bioéticas. *Revista de Nutrición Clínica y Metabolismo*, 4(3). <https://doi.org/10.35454/rncm.v4n3.214>

Tricás-Vidal, H. J., Vidal-Peracho, M. C., & Lucha-López, M. O. (2022). Nutrition-related content on Instagram in the United States of America: Analytical cross-sectional study. *Foods*, 11(2), 239. <https://doi.org/10.3390/foods11020239>

Vázquez Chas, L. (2023). Efectos de la pandemia en el capital social de tipo bonding y bridging. El caso de la provincia de A Coruña. *Mediaciones Sociales*, 22(1). <https://doi.org/10.5209/meso.91077>

Venegas, J. (2023). ¿qué sabemos sobre la automedicación con psicofármacos? una lectura a partir de la neuromejora. *Revista Ajayu*, 21(1), 1-14. <https://doi.org/10.35319/ajayu.2111091>. Venegas. “¿Qué sabemos sobre la automedicación con psicofármacos? Una lectura a partir de la neuromejora” *Revista ajayu* (2023) doi:10.35319/ajayu.211109.

Vommaro, P., Cozachcow, A., & Nuñez, P. (2022). Percepciones juveniles sobre la política: La participación en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Foro de Educación*, 20(1), 189-213. <https://doi.org/10.14516/fde.925>

Wang, T. (2023). Analysis of the Influence of Social Networks on Human Health. *Highlights in Business, Economics and Management*, 23, 1119-1124. <https://doi.org/10.54097/n0asr133>

Zúñiga, H. G., & Mateos, A. (2022). Repensando el capital social en la era digital y en sociedades diversas. *Revista Internacional de Sociología*, 80(4), e22-0001. <https://doi.org/10.3989/ris.2022.80.4.mi22-0001>

CAPÍTULO 6

O PODER DA RETROALIMENTAÇÃO: IMPULSIONANDO A MOTIVAÇÃO E REDUZINDO A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PERUANO

William Enrique Huanca Solis
Roxana Maritza Orellana Salazar
Merardo Americo Osorio Canturin
Jose Gonzalo Ordoñez Speziani
Vilma Hermelinda Munive Orrego
Doi: 10.48209/978-65-5417-421-6

Introdução

A busca por aprimorar a qualidade do aprendizado no ensino superior tem levado a uma atenção crescente sobre a retroalimentação formativa e a motivação educativa, dois fatores que influenciam diretamente o desempenho acadêmico e a permanência estudantil (Adarkwah, 2021). A retroalimentação formativa é entendida como uma prática de acompanhamento contínuo que permite aos estudantes receber informações oportunas e específicas sobre seu desempenho, facilitando a autorreflexão e a melhora progressiva (Anijovich & Cappelletti, 2020). Já a motivação educativa diz respeito aos fatores internos e externos que impulsionam o estudante a se comprometer com os estudos, podendo ser influenciada pelo contexto socioeconômico, pelas exigências do mercado de trabalho e pelo suporte oferecido pelos docentes (Hoo, Tan & Deneen, 2020).

Em diversos contextos internacionais, observou-se uma correlação positiva entre uma retroalimentação eficaz e o aumento da motivação em estudantes de nível superior (Mackintosh-Franklin, 2021). Países com modelos educacionais consolidados, como Finlândia e Austrália, evidenciam que o uso de comentários construtivos fortalece a autonomia e a participação dos

estudantes, impactando positivamente a taxa de retenção (Banco Mundial, 2022). Todavia, em parte da América Latina, persistem desafios estruturais, entre eles a formação insuficiente do corpo docente em estratégias de avaliação formativa e a alta demanda de matrículas universitárias (Espinoza, 2021). Esse quadro leva a taxas elevadas de evasão, que variam de 24% a 40% em diferentes países da região, índice que também se reflete no Peru (Dávila et al., 2022).

No contexto peruano, marcado por desigualdades socioeconômicas, torna-se particularmente relevante investigar de que modo a retroalimentação formativa pode contribuir para melhorar a motivação educativa, aqui compreendida a partir da teoria da autodeterminação, que distingue motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação (Tomás & Gutiérrez, 2019). Conforme apontam dados recentes, a falta de orientação pedagógica e o uso limitado de comentários individualizados para fins de aprimoramento contribuem para intensificar a baixa motivação, o abandono dos estudos e o reduzido comprometimento com a aprendizagem (Moreno, 2023). Por outro lado, um acompanhamento sistemático e construtivo fomenta a autorregulação e o desenvolvimento de competências, impactando não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação profissional (Cabrera, 2019).

Diante desse cenário, a presente pesquisa concentra-se em analisar a relação entre a retroalimentação formativa e a motivação educativa de estudantes de administração em uma universidade pública do Peru, com o objetivo de identificar estratégias pedagógicas que fortaleçam tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca. Além disso, considera-se o aspecto da desmotivação, buscando compreender como a retroalimentação pode reduzir a evasão no ensino superior. Este estudo dialoga diretamente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que visa promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Assim, pretende-se expandir o conhecimento teórico e prático sobre a importância da retroalimentação formativa, oferecendo diretrizes para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em âmbito peruano. Espera-se, por fim, que os resultados reforcem as políticas e práticas docentes, contribuindo de forma significativa para o aperfeiçoamento do ensino superior e, de modo mais amplo, para o desenvolvimento educacional.

Desenvolvimento

A educação superior em Peru enfrenta diversos desafios que abrangem desde a qualidade dos processos de ensino e avaliação até a permanência estudantil. Nesse contexto, a retroalimentação formativa e a motivação educativa emergem como fatores fundamentais para promover uma aprendizagem efetiva e, ao mesmo tempo, reduzir as taxas de evasão. A retroalimentação formativa pode ser entendida como o fornecimento constante de informações ao estudante sobre o próprio desempenho, com vistas a orientá-lo, apoiá-lo e fortalecê-lo em seu processo de formação (Anijovich; Cappelletti, 2020). Já a motivação educativa relaciona-se com o impulso ou a razão que leva o estudante a envolver-se com as atividades acadêmicas, persistindo ao longo de sua trajetória (Albor-Chadid et al., 2022). Pesquisas de diversos países sugerem que a inter-relação entre a retroalimentação e a motivação pode melhorar a qualidade da aprendizagem, além de reduzir os índices de abandono do ensino superior.

Em nível internacional, a experiência de países como a Finlândia mostra como uma retroalimentação formativa sistemática pode estar relacionada a índices baixos de evasão (Adarkwah, 2021). Nessa nação, destaca-se o acompanhamento próximo e individualizado dos alunos, fomentando, assim, um ambiente de confiança em que o estudante é capaz de identificar suas dificuldades e potencialidades. Isso ocorre porque a retroalimentação é oferecida não apenas como correção de tarefas, mas como um processo orientado à construção da autonomia e ao desenvolvimento do senso crítico (Gan et al., 2023). Em contrapartida, na América Latina, ainda se observam problemas de superlotação de turmas, deficiências na formação docente e poucos recursos institucionais, aspectos que dificultam a prática de uma retroalimentação contínua e personalizada (Banco Mundial, 2022). Tais fatores podem levar a índices significativos de evasão, como o observado no México (40%) e na Argentina (32%) (Banco Mundial, 2022).

No caso de Peru, a taxa de evasão universitária encontra-se em torno de 24%, o que indica a necessidade de avaliar criticamente as práticas de ensino e de avaliação adotadas (Dávila et al., 2022). Embora o país tenha im-

plementado algumas reformas para otimizar a qualidade do ensino superior, persistem lacunas na formação pedagógica de muitos docentes, bem como na infraestrutura destinada ao acompanhamento acadêmico. Tais lacunas impactam a efetividade de uma retroalimentação formativa que possa sustentar o avanço do estudante em cada disciplina. Além disso, a condição socioeconômica de boa parte do alunado, em conjunto com a ausência de estratégias de motivação, é frequentemente mencionada como fator que desencoraja a permanência acadêmica (González Castro et al., 2021). Assim, a retroalimentação formativa ganha relevância como um mecanismo pedagógico focado no desenvolvimento integral do estudante, cobrindo aspectos cognitivos, afetivos e emocionais (Cádiz et al., 2021).

A retroalimentação formativa, em sua essência, vai além do simples apontamento de erros ou atribuição de notas; busca-se fomentar a autorreflexão e estimular o aprimoramento contínuo (Maag et al., 2022). Ao centrar-se na tarefa, por exemplo, a retroalimentação destaca as fortalezas e debilidades do aluno na execução de determinada atividade ou exercício, esclarecendo quais elementos carecem de ajuste e qual a razão desses ajustes (Mackintosh-Franklin, 2021). Por outro lado, a retroalimentação dos processos enfoca as estratégias utilizadas pelo estudante ao resolver problemas ou desenvolver projetos, estimulando o aperfeiçoamento de métodos de estudo ou de planejamento (Olsen; Hunnes, 2024). Já a retroalimentação de autorregulação favorece a autonomia e o autogerenciamento, ajudando o aluno a estabelecer metas claras e a monitorar sistematicamente o próprio progresso (Seligman et al., 2021). Finalmente, a retroalimentação centrada no “eu” aborda a esfera mais subjetiva, vinculada à percepção que o estudante tem de si mesmo e de suas potencialidades (Smit et al., 2023). Cada uma dessas dimensões fortalece a motivação, que é o combustível interno ou externo que impulsiona o esforço acadêmico (Hooda et al., 2022).

A motivação educativa, por sua vez, pode ser entendida a partir da Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Ryan e Deci (Tan et al., 2020). Essa teoria propõe diferentes tipos de motivação, indo da motivação intrínseca à extrínseca, bem como à ausência de motivação (amotivação). Na motivação

intrínseca, o indivíduo executa as atividades por interesse genuíno, por prazer ou por satisfação pessoal (Albor-Chadid et al., 2022). Dessa forma, quando o estudante apresenta altos níveis de motivação intrínseca, tende a se dedicar com maior profundidade às tarefas e a buscar recursos complementares para enriquecer o aprendizado (Rebolledo et al., 2020). Na motivação extrínseca, o engajamento se apoia em fatores externos, como notas, recompensas ou prestígio social (Hoo; Deneen, 2020). Embora a motivação extrínseca possa levar a resultados positivos a curto prazo, é a motivação intrínseca que comumente assegura maior engajamento e persistência no longo prazo (Peña Loaiza et al., 2022). Por fim, a amotivação se caracteriza pela ausência de interesse e pela falta de razões para agir, sendo um fator crítico associado ao abandono (Cádiz et al., 2021).

Dentro do campo da motivação extrínseca, a teoria abrange diferentes níveis de regulação. No nível de regulação identificada, o estudante compreende a importância da atividade e assume essa importância para si, mesmo que a atividade em si não seja particularmente prazerosa (Banister, 2020). Na regulação introjeta, a busca de aprovação pessoal e social passa a ser a força motriz (Hooda et al., 2022). Já na regulação totalmente externa, o desempenho decorre de recompensas ou punições diretas (O'Donovan et al., 2020). Seja qual for o nível, a retroalimentação formativa exerce impacto ao oferecer orientações sobre onde e como melhorar, ajudando os alunos a transitar progressivamente para formas mais autônomas de motivação (Espinoza Freire, 2021).

Para verificar de que modo a retroalimentação formativa se relaciona com a motivação educativa de estudantes do curso de administração em uma universidade pública em Peru, realizou-se uma pesquisa de natureza básica e de alcance correlacional, com um delineamento não experimental e corte transversal (Castro-Maldonado et al., 2023). Esse tipo de abordagem busca descrever e analisar a relação entre as variáveis em seu contexto real, sem manipular condições do ambiente (Hernández-Sampieri; Mendoza, 2020). Assim, aplicaram-se questionários estruturados a fim de mensurar tanto a retroalimentação formativa (avaliando dimensões como tarefa, processo, autorregulação e o eu) quanto a motivação educativa (considerando aspectos intrínsecos, extrínsecos e

a amotivação), com base em instrumentos já validados em pesquisas anteriores (Caipo Ulloa, 2022; Cossio Rios, 2021).

A amostra contemplou 95 estudantes do último ano da carreira de administração, selecionados de forma censitária, uma vez que foram incluídos todos aqueles que atendiam aos critérios de estarem matriculados nos semestres finais e demonstrarem disponibilidade para responder ao instrumento (Hernández, 2021). O uso de um censo assegurou maior abrangência, evitando possíveis distorções de amostragem. Depois de coletados, os dados foram processados em software estatístico, com a aplicação do coeficiente de correlação de Spearman, apropriado para variáveis em escala ordinal (Seid; Cuello, 2021).

Os resultados mostraram, em primeiro lugar, uma forte correlação positiva entre a retroalimentação formativa e a motivação educativa ($r = 0,916$; $p < 0,05$). Isso indica que, quando os estudantes recebem comentários sistemáticos e construtivos sobre seu desempenho, tendem a relatar maior envolvimento com as atividades acadêmicas. O achado está em consonância com as ideias de Moreno (2023), que considera a retroalimentação um processo interativo no qual o estudante obtém informações específicas para refletir sobre o próprio aprendizado e, assim, aumentar sua disposição para estudar e persistir.

Além disso, constatou-se uma correlação elevada entre a retroalimentação formativa e a motivação intrínseca ($r = 0,812$; $p < 0,05$). Em termos práticos, isso sugere que, ao receber orientações claras e detalhadas que evidenciem seus acertos e desafios, o estudante passa a sentir maior interesse pelas tarefas e pelo crescimento pessoal (Cabrera, 2019). O caráter dialógico da retroalimentação, associado à autorreflexão, estimula o senso de competência e de autonomia (Mancilla Salinas et al., 2024). Esse resultado está alinhado à Teoria da Auto-determinação, que enfatiza o desenvolvimento da autonomia, da competência e das relações interpessoais de qualidade como pilares para uma motivação mais autônoma (Tomás; Gutiérrez, 2019).

Também se verificou uma correlação muito significativa entre a retroalimentação formativa e a motivação extrínseca ($r = 0,762$; $p < 0,05$). Ainda que a motivação extrínseca se fundamente em fatores como recompensas externas, as orientações formativas oferecidas pelos docentes podem funcionar como re-

forço, mostrando ao estudante caminhos mais claros para atingir metas acadêmicas (Peña Loaiza et al., 2022). Em contextos socioeconômicos complexos, muitos alunos encaram a formação superior como passaporte para melhores oportunidades de trabalho, de modo que o retorno positivo, somado a comentários construtivos, reforça a esperança de conquistar recompensas futuras (González Castro et al., 2021). Dessa forma, a retroalimentação atua como peça-chave para manter viva a ambição extrínseca, amparada por metas profissionais e pessoais objetivas.

Outro ponto de destaque foi a relação inversa entre a retroalimentação formativa e a desmotivação ($r = -0,254$; $p < 0,05$). Isso indica que, na medida em que a qualidade da retroalimentação melhora, diminui o grau de desinteresse ou frustração dos estudantes (Ramos; Manresa, 2021). A ausência de orientações claras e construtivas pode gerar sensação de descaso ou de insegurança, levando o aluno a questionar seu lugar na universidade e até a considerar abandonar o curso (Espinoza Freire, 2021). Em contrapartida, quando há retorno personalizado e frequente, o estudante sente que seus esforços são reconhecidos, e que dispõe de suporte para superar as próprias lacunas, fortalecendo seu senso de pertencimento e sua vontade de seguir adiante.

Esses resultados mostram concordância parcial com outras investigações. Em certos estudos, como o de Vásquez (2022), observou-se relação moderada entre motivação e desempenho acadêmico, o que difere da correlação forte aqui apontada. A variação pode estar ligada aos diferentes tipos de avaliação e aos contextos de aplicação dos instrumentos de pesquisa. Enquanto alguns trabalhos investigam a motivação de modo geral, sem foco na retroalimentação, esta pesquisa enfatiza especificamente o papel da retroalimentação formativa, ampliando sua influência tanto no desempenho quanto no envolvimento afetivo do estudante (Saavedra, 2019). Além disso, as características socioeconômicas e culturais podem afetar a percepção estudantil acerca da utilidade da retroalimentação (Mancilla Salinas et al., 2024).

Outro ponto relevante é o potencial da retroalimentação formativa para influenciar positivamente aspectos socioemocionais. Além de aprimorar o desempenho acadêmico, ela pode melhorar a sensação de suporte e acolhimento,

fato crucial para alunos que enfrentam adversidades financeiras ou familiares (Rafael, 2022). Em Peru, não são poucos os estudantes que acumulam trabalho e estudo, e contam com escasso apoio institucional. Nesse contexto, a retroalimentação torna-se um mecanismo valioso para ajustar a rota de aprendizagem, transmitir segurança e despertar convicção de que o esforço pessoal trará resultados concretos (Dávila et al., 2022). Ao se sentir amparado, o aluno tende a manter a motivação, seja intrínseca, seja extrínseca, e a minimizar o risco de evasão.

Portanto, evidencia-se que a retroalimentação formativa contribui para ampliar o senso de eficácia e de competência do aluno, assim como fortalece a relação de confiança com o docente. Como consequência, os ganhos se refletem não só no rendimento acadêmico, mas na sustentabilidade da jornada formativa, promovendo um ambiente educacional que valoriza a autonomia, a reflexão e a construção de conhecimentos de maneira colaborativa (Moreno, 2023). Tais contribuições são consistentes com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que defende uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, estimulando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Em síntese, os achados desta pesquisa demonstram que a retroalimentação formativa e a motivação educativa mantêm uma relação forte e significativa, que potencializa tanto a aprendizagem quanto o comprometimento dos estudantes. Verificou-se que a retroalimentação fomenta motivações intrínsecas, ao convidar o aluno a um mergulho mais profundo no conhecimento, e motivações extrínsecas, ao esclarecer as possibilidades de recompensas futuras, além de diminuir a propensão à desmotivação. Dada a persistência de altos índices de evasão no ensino superior, torna-se prioritário investir em estratégias que aprimorem a formação docente na área de feedback formativo e que incentivem o uso de plataformas tecnológicas que facilitem a comunicação contínua entre professores e alunos (Lee; Moore, 2024). Caso essas ações sejam incorporadas de maneira consistente nas políticas educacionais do país, haverá melhores condições para reduzir a evasão e, ao mesmo tempo, formar profissionais mais conscientes de suas capacidades, mais críticos e resilientes. Assim, a retroalimentação formativa consolida-se como um recurso pedagógico indispensável

para a construção de uma educação superior de maior qualidade e eficácia em Peru, contribuindo significativamente para o sucesso acadêmico e para a formação de cidadãos ativos e responsáveis.

Resultados e Discussão

Os resultados evidenciaram uma relação estatisticamente significativa entre a retroalimentação formativa e a motivação educativa em estudantes de Administração de uma universidade pública no Peru, o que se alinha a pesquisas que destacam o valor de um feedback construtivo para potencializar o envolvimento acadêmico (ADARKWAH, 2021). Ao analisar os dados de 95 estudantes, observou-se que aqueles que perceberam altos níveis de retroalimentação também relataram maiores índices de motivação no processo de aprendizagem, sugerindo que a comunicação constante sobre o desempenho funciona como fator-chave para elevar o interesse e a atitude diante das atividades acadêmicas. Esse achado reforça a perspectiva de que a retroalimentação pode incidir de forma positiva na autoeficácia e no fortalecimento do estudante em seu percurso formativo (ESPINOZA, 2021).

A correlação específica entre retroalimentação formativa e motivação intrínseca apresentou resultado muito significativo, sugerindo que o fornecimento oportuno de informações sobre progressos e dificuldades estimula a curiosidade e o desejo de aperfeiçoamento. Com base nas teorias da autodeterminação, essa forma de motivação interna relaciona-se ao prazer em aprender, ao sentimento de competência e à busca por avanços pessoais (ALBOR-CHADID; RODRÍGUEZ-BURGOS, 2022). Nesse sentido, a retroalimentação atua como catalisador de processos cognitivos e afetivos capazes de incrementar o comprometimento do estudante com sua formação. A concordância com a discussão proposta por Anijovich e Cappelletti (2020) reforça a ideia de que, ao se oferecer um retorno direcionado e construtivo sobre o desempenho, o estudante amplia não só seu rendimento acadêmico, mas também as habilidades de autorregulação e a segurança emocional frente às avaliações.

No que tange à motivação extrínseca, a análise de correlação igualmente mostrou resultados consistentes, validando a hipótese de que os incentivos

externos, especialmente aqueles vinculados ao reconhecimento de conquistas e às expectativas de sucesso, contribuem para sustentar o empenho discente. Esse ponto torna-se particularmente importante em cenários de vulnerabilidade socioeconômica, em que o reforço externo costuma ser decisivo para evitar a evasão (BANCO MUNDIAL, 2022). Assim, a retroalimentação planejada de forma sistemática não apenas informa o estudante sobre acertos ou erros, mas também fortalece a crença de que o investimento nos estudos pode levar a conquistas acadêmicas significativas e a melhores oportunidades profissionais. Em linha com Espinoza (2021), o feedback deve destacar metas concretas e progressivas para que o aluno compreenda seus avanços de maneira clara e perceba o valor de persistir em meio a exigências ou limitações estruturais.

Outro achado que merece destaque é a relação inversa identificada entre a retroalimentação formativa e a desmotivação. Isso indica que um acompanhamento contínuo, com ênfase na correção de falhas e na orientação sobre como melhorar, reduz expressivamente as chances de desânimo ou desistência. Tais resultados corroboram estudos que apontam a interação professor-aluno como fator protetor contra o abandono acadêmico, pois reduz a incerteza quanto ao processo de aprendizagem (RAMOS; MANRESA, 2021). Ao receber indicações claras sobre como aprimorar seu desempenho, o estudante sente maior controle sobre seu processo formativo, minimizando o sentimento de incapacidade ou estagnação. Esse movimento está intimamente ligado à construção de competências metacognitivas, pois requer do aluno a reflexão acerca de seus próprios pontos fracos e fortes, possibilitando maior resiliência diante de desafios futuros.

Paralelamente, esses dados reforçam a necessidade de enxergar a retroalimentação efetiva como algo além de uma simples marcação de acertos e erros. O feedback deve conter orientações específicas de como progredir, pois comentários direcionados à tarefa impulsionam a motivação intrínseca, ao mesmo tempo em que o reconhecimento de esforços concretos, com menções explícitas a conquistas, fomenta a motivação extrínseca. Essa constatação é coerente com as colocações de Mancilla, Álvarez e Díaz (2024), que ressaltam o componente social da retroalimentação ao favorecer interações positivas no

ambiente de sala de aula, fortalecendo a colaboração e o engajamento em atividades coletivas. Ademais, climas de aprendizagem que propiciam apoio e interação tendem a melhorar o senso de pertencimento dos discentes, ampliando sua confiança na própria capacidade de enfrentar metas acadêmicas cada vez mais complexas.

Mesmo com a clareza dos resultados, vale pontuar que podem existir fatores contextuais atenuantes ou moderadores na relação entre retroalimentação e motivação, tais como carga de trabalho docente, infraestrutura tecnológica e apoio institucional. No Peru, a alta demanda pelo ensino superior público e as diferentes circunstâncias socioeconômicas representam limitações na implementação de métodos de retroalimentação contínuos e customizados. Entretanto, o estudo sugere que essas barreiras podem ser contornadas ou minimizadas com programas de capacitação docente, orientando práticas de feedback formativo alinhadas ao planejamento curricular. Isso converge com achados anteriores que destacam a urgência de políticas educacionais voltadas à equidade e à qualidade (BANCO MUNDIAL, 2022).

Em síntese, a correlação positiva e muito significativa entre a retroalimentação formativa e a motivação educativa, incluindo as esferas intrínseca e extrínseca, indica que a comunicação construtiva entre docentes e discentes desempenha um papel fundamental na permanência e no êxito acadêmico. O vínculo inverso com a desmotivação confirma, por sua vez, que o feedback se configura também como barreira contra o desalento, fortalecendo a confiança do aluno para prosseguir em sua trajetória. À luz de pesquisas nacionais e internacionais, reafirma-se a conveniência de aprimorar as competências pedagógicas do professorado e de adotar estratégias que ofereçam orientações precisas e oportunas, de modo que o estudante se torne copartícipe ativo de seu processo de formação. Investigações futuras poderiam aprofundar a análise de componentes socioemocionais da retroalimentação capazes de potencializar ainda mais seus efeitos, bem como examinar a influência de variáveis contextuais sobre as dinâmicas de feedback em diferentes regiões do Peru.

Conclusão

A presente pesquisa permitiu evidenciar que a retroalimentação formativa influencia positivamente a motivação educacional, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico e para a diminuição da desmotivação em estudantes de administração no sul do Peru. Os achados confirmam que o fornecimento de feedback oportuno e específico se associa a níveis mais altos de motivação intrínseca, pois os estudantes se sentem mais envolvidos ao receber comentários úteis que orientam a melhoria de seu desempenho (Adarkwah, 2021). Verificou-se também correlação significativa entre retroalimentação formativa e motivação extrínseca, sugerindo que, além do interesse pessoal pelo aprendizado, incentivos externos e reconhecimento acadêmico podem estimular a participação ativa (Mancilla et al., 2024). Esses resultados estão em conformidade com estudos que ressaltam como o acompanhamento docente e as devoluções constantes fortalecem a autonomia discente e promovem a autorregulação (Anijovich & Cappelletti, 2020). Ademais, observou-se que uma estratégia de retroalimentação voltada para aspectos socioafetivos pode atenuar a desmotivação, sobretudo em contextos nos quais as limitações econômicas e pessoais afetam a permanência no ensino superior (Ramos & Manresa, 2021). O estudo também corrobora propostas que destacam a utilidade de integrar métodos de retroalimentação ao uso de ferramentas tecnológicas, permitindo um monitoramento contínuo e reforços individualizados (Lee & Moore, 2024). Nesse sentido, faz-se fundamental que as instituições reforcem a capacitação docente para otimizar a eficácia do feedback, contemplando aspectos cognitivos e emocionais de cada estudante (Maag et al., 2022). Assim, a retroalimentação formativa emerge como um pilar essencial para a melhoria da qualidade educacional e para a retenção do alunado em ambientes que exigem ações efetivas na elevação dos índices de sucesso acadêmico (Espinoza, 2021). Conclui-se, portanto, que a adoção sistemática da retroalimentação formativa, integrada aos planos de estudo e apoiada por políticas de desenvolvimento docente, traz benefícios significativos tanto para o rendimento acadêmico quanto para a motivação dos estudantes, reforçando seu comprometimento e contribuindo para alcançar metas institucionais alinhadas à educação de qualidade.

Referências

ADARKWAH, M. A. The power of assessment feedback in teaching and learning: A narrative review and synthesis of the literature. *SN Social Sciences*, v. 1, n. 3, p. 75, 2021.

ALBOR-CHADID, L. I.; RODRÍGUEZ-BURGOS, K. Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación em estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Revista Eleuthera*, v. 24, n. 1, p. 56-85, 2022.

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G. La retroalimentación formativa: una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, v. 21, n. 1, p. 81-96, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/354792393>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BANCO MUNDIAL. Informe Anual 2022 del Banco Mundial: Ayudar a los Países a Adaptarse a un Mundo Cambiante. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2022. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/099445109302222396/idu0731b16e80077804bc709c5c0ae4634797ab4>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BANISTER, C. Exploring peer feedback processes and peer feedback meta-dialogues with learners of academic and business English. *Language Teaching Research*, v. 23, p. 64–79, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168820952222>

CABRERA, M. Motivación del logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de un centro de formación profesional. 2019. Tesis (Mestrado) – Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12866/7748>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CAIPO ULLOA, E. N. Retroalimentación formativa y pensamiento crítico en estudiantes de una universidad privada, 2022. 2022. Tesis (Mestrado).

CASTRO-MALDONADO, J. J.; GÓMEZ-MACHO, L. K.; CAMARGO-CASALLAS, E. La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, v. 27, n. 75, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487638.19171>

CÁDIZ CHACÓN, P. et al. Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de educación física. *Retos*, v. 41, p. 88–94, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.80998>

COSSIO RÍOS, L. A. Adaptación de la escala de motivación educativa (EME) en universitarios de Lima. 2021. Tese (Licenciatura) – Universidad César Vallejo, Perú. Disponível em: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56624/Cossio_RLA-SD.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 mar. 2025.

DÁVILA MORÁN, R. C. et al. Deserción universitaria de los estudiantes de una universidad peruana. *Revista Universidad y Sociedad*, v. 14, n. 2, p. 421-427, 2022. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200421. Acesso em: 15 mar. 2025.

ESPINOZA FREIRE, E. E. Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, v. 13, n. 4, p. 389-397, 2021. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400389. Acesso em: 15 mar. 2025.

GAN, Z. et al. Examining the relationships between feedback practices and learning motivation. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, v. 21, n. 1, p. 38-50, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/15366367.2022.2061236>

GONZÁLEZ CASTRO, I.; VÁZQUEZ GARCÍA, M. A.; ZAVALA GUIRADO, M. A. La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, v. 15, n. 2, p. e1392, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>

HERNÁNDEZ, R. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill, 2021.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. H. Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill, 2020.

HOO, H.-T.; DENEEN, C. Negotiating self- and peer-feedback with the use of reflective journals: An analysis of undergraduates' engagement with feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 45, n. 3, p. 431–446, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1665166>

HOODA, M. et al. Artificial intelligence for assessment and feedback to enhance student success in higher education. *Mathematical Problems in Engineering*, p. 5215722, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/5215722>

LEE, S. S.; MOORE, R. L. Harnessing Generative AI (GenAI) for Automated Feedback in Higher Education: A Systematic Review. *Online Learning*, v. 28, n. 3, p. 82-106, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4593>

MAAG, A. et al. Learner-facing learning analytic–Feedback and motivation: A critique. *Learning and Motivation*, v. 77, p. 101764, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101764>

MACKINTOSH-FRANKLIN, C. An evaluation of formative feedback and its impact on undergraduate student nurse academic achievement. *Nurse Education in Practice*, v. 50, p. 102930, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102930>

MANCILLA SALINAS, M.; ÁLVAREZ MANCILLA, B.; DÍAZ ROSAS, J. Prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021: un estudio de caso. *Revista Realidad Educativa*, v. 4, n. 1, p. 62–90, 2024. DOI: <https://doi.org/10.38123/rre.v4i1.335>

MORENO OLIVOS, T. La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, v. 15, n. 2, p. 685-694, 2023. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000200685. Acesso em: 15 mar. 2025.

OLSEN, T.; HUNNES, J. Improving students’ learning—the role of formative feedback: experiences from a crash course for business students in academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 49, n. 2, p. 129-141, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2187744>

O’DONOVAN, B. M. et al. What makes good feedback good? *Studies in Higher Education*, v. 45, n. 2, p. 243–256, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1630812>

PEÑALOIZA, G. X. et al. Motivación y satisfacción con la profesión elegida en estudiantes de psicología. *Academo (Asunción)*, v. 9, n. 1, p. 73-84, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.7>

RAFAEL, E. A. Motivación académica y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería industrial en una universidad de Lima Norte. 2022. Tese (Licenciatura) – Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú. Disponível em: <https://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/6894>. Acesso em: 15 mar. 2025.

RAMOS SABATÉ, J. M.; MANRESA, M. ¿Cómo perciben los estudiantes en línea el feedback de sus docentes? *Holos*, v. 2, p. 1–23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12075>

REBOLLEDO, J. P. et al. Tipos y niveles de motivación académica, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de plan común de carreras de salud de una universidad privada. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, v. 5, n. 2, p. 101-114, 2020. Disponível em: <https://recs.udec.cl/article/tipos-y-niveles-de-motivacion-academica-estrategias-de-aprendizaje-y-rendimiento-academico-en-estudiantes-de-plan-comun-de-carreras-de-salud-de-una-universidad-privada/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SAAVEDRA RÍOS, M. Motivación académica, aprendizaje cooperativo y rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral. 2019. Tese (Mestrado) – Universidad Ricardo Palma, Perú. Disponível em: <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/317>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SEID, G.; CUELLO, C. J. Aprender Metodología de la Investigación: los estudiantes de Sociología ante una materia extraña. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, v. 51, n. 2, p. 133-150, 2021. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.371>

SELIGMAN, L. et al. From grading to assessment for learning: a qualitative study of student perceptions surrounding elimination of core clerkship grades and enhanced formative feedback. *Teaching and Learning in Medicine*, v. 33, n. 3, p. 314-325, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/10401334.2020.1847654>

SMIT, R. et al. Supporting primary students' mathematical reasoning practice: the effects of formative feedback and the mediating role of self-efficacy. *Research in Mathematics Education*, v. 25, n. 3, p. 277-300, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/14794802.2022.2062780>

TAN, F. D. et al. Expert teacher perceptions of two-way feedback interaction. *Teaching and Teacher Education*, v. 87, p. 1–12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102930>

TOMÁS, J.; GUTIÉRREZ, M. Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, v. 37, n. 2, p. 471-485, 2019. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>

VÁSQUEZ CORONEL, I. La motivación y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad pública peruana. 2022. Tese (Mestrado) – Universidad César Vallejo, Perú. Disponível em: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/96051>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CAPÍTULO 7

QUANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENCONTRA O TRABALHO EM EQUIPE: REVOLUCIONANDO A FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES NO PERU

William Enrique Huanca Solis
Roxana Maritza Orellana Salazar
Merardo Americo Osorio Canturin
Jose Gonzalo Ordoñez Speziani
Vilma Hermelinda Munive Orrego
Doi: 10.48209/978-65-5417-421-7

Introdução

Atualmente, a tecnologia tem se inserido de modo crescente em diversos âmbitos, e a educação não permanece alheia a esse fenômeno. No Peru, as instituições que oferecem formação superior enfrentam a necessidade de reestruturar seus currículos para fortalecer as competências de seus estudantes e, assim, prepará-los adequadamente para a sociedade do conhecimento. Nesse cenário, a inteligência artificial destaca-se como uma ferramenta capaz de otimizar o processo de ensino-aprendizagem ao facilitar a concepção de espaços formativos que promovam a colaboração e o trabalho em equipe (Acosta et al., 2019). Estudos recentes apontam que a aplicação de inteligência artificial pode abranger desde a automatização de tarefas administrativas até a personalização de conteúdos e a criação de ambientes virtuais dinâmicos (Ronquillo et al., 2023). Assim, surge a oportunidade de o discente desenvolver tanto competências digitais quanto habilidades interpessoais, elementos fundamentais para responder às demandas do mercado de trabalho em constante transformação (García, 2020).

O aprendizado cooperativo, entendido como uma estratégia pedagógica na qual grupos de estudantes compartilham metas comuns, vem se consoli-

dando como um modelo relevante para aprimorar a interdependência positiva e a responsabilidade coletiva (Fernández, 2020). Tal abordagem pedagógica incentiva a comunicação e a interação contínua entre os membros de cada grupo, tornando todos corresponsáveis pelo desempenho coletivo. Nesse sentido, a inteligência artificial pode ser aplicada para acelerar processos de planejamento, monitoramento e avaliação dos grupos, possibilitando, por exemplo, retroalimentações rápidas e individualizadas (Gómez, 2023). Apesar de seus benefícios comprovados, a adoção da inteligência artificial no campo educativo implica lidar com desafios, como a formação docente voltada para o uso dessas ferramentas e a necessidade de infraestrutura tecnológica apropriada (López; Arévalo, 2022). Além disso, faz-se necessário refletir sobre o uso ético e consciente da tecnologia, assegurando que sua integração mantenha o foco na formação integral do estudante e no desenvolvimento de valores (Carbonell et al., 2023).

Em pesquisas realizadas no Peru, o emprego de tutores inteligentes e plataformas de aprendizado adaptativo mostrou-se promissor no que diz respeito à retenção de alunos e à melhora de seu desempenho, pois esses sistemas se ajustam ao ritmo e ao nível de cada discente (Arana, 2021). Entretanto, são ainda escassos os estudos que avaliem, de maneira específica, a relação entre inteligência artificial e aquisição de competências cooperativas, evidenciando uma lacuna que merece ser explorada. Em muitos contextos, persistem dificuldades relativas à coesão grupal, à interdependência positiva e ao feedback entre pares, dificultando a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos. O presente estudo busca analisar como a inteligência artificial se relaciona ao aprendizado cooperativo, explorando dimensões como responsabilidade individual e coletiva, interação presencial e avaliação conjunta. Pretende-se, dessa forma, fornecer subsídios para que autoridades acadêmicas e docentes possam formular estratégias que integrem a inteligência artificial de modo planejado, sem desconsiderar a importância da interação humana e das dinâmicas colaborativas (Hidalgo et al., 2023).

Mediante uma abordagem quantitativa e um delineamento não experimental, este trabalho investiga a possível correlação entre o uso de ferramen-

tas de inteligência artificial e o desenvolvimento de habilidades cooperativas, partindo da hipótese de que a integração criteriosa da tecnologia facilita tanto a aprendizagem ativa quanto a formação de equipes coesas (Acosta et al., 2019). Em última instância, compreender esses aspectos na educação superior peruana torna-se essencial para delinear práticas pedagógicas inovadoras, baseadas no trabalho colaborativo e no uso eficaz da inteligência artificial..

Desenvolvimento

O avanço tecnológico nos últimos anos posicionou a inteligência artificial como uma das inovações mais relevantes e com alto potencial de impacto em diversos âmbitos, incluindo o ensino superior. Esse cenário tem implicado transformações significativas nas práticas pedagógicas e nas metodologias adotadas pelos docentes, despertando grande interesse na integração de novas ferramentas e recursos que atendam às demandas formativas dos estudantes de carreiras profissionais, entre elas a de Administração, no contexto da educação superior no Peru. De acordo com Acosta, Martín e Hernández (2019), a tecnologia deixou de ser um simples complemento para se tornar parte essencial dos processos de ensino e aprendizagem. Tal relevância se evidencia no campo da pesquisa, em que a inteligência artificial está relacionada à possibilidade de automatizar processos, personalizar conteúdos e fornecer feedbacks mais oportunos, de modo que, na prática, se potenciessem não apenas as aprendizagens individuais, mas também as de caráter cooperativo. Nesse sentido, Fernández, Valenzuela e Garro (2019) destacam que as exigências da sociedade atual impulsionam as instituições formadoras a reestruturar seus planos acadêmicos e a implementar ferramentas tecnológicas avançadas, objetivando formar profissionais capazes de atuar de forma efetiva em um ambiente altamente digitalizado.

O aprendizado cooperativo, compreendido como estratégia metodológica que se baseia na participação ativa, no trabalho em equipe e na construção coletiva do conhecimento, relaciona-se à promoção de competências socioemocionais e à consolidação da interdependência positiva. Conforme Johnson, Johnson e Holubec (apud Munayco; Villacorta, 2020), essa abordagem incentiva a inte-

ração direta face a face entre os estudantes, bem como a distribuição equitativa de responsabilidades e a avaliação sistemática dos resultados do grupo. Desse modo, cada integrante do time assume um compromisso bem definido e contribui para o alcance de metas grupais. À luz desse conceito, as tecnologias emergentes, em especial as relacionadas à inteligência artificial, vêm se destacando como aliadas valiosas para viabilizar recursos e estratégias que fortaleçam a cooperação entre os discentes. Segundo Ronquillo, Pérez, Veloz e Solís (2023), a inteligência artificial oferece ao contexto educacional universitário oportunidades expressivas para a personalização de conteúdos, avaliação automatizada e desenvolvimento de tutorias inteligentes, possibilitando ao professor dedicar mais atenção à orientação e ao acompanhamento direto dos estudantes. Desse modo, a integração de sistemas de IA pode estimular cenários de aprendizagem que promovam o apoio mútuo entre colegas, a formação de redes colaborativas e o cumprimento de objetivos coletivos.

No universo da carreira de Administração, muitos estudantes enfrentam desafios que exigem não apenas a análise de grandes volumes de informação ou a tomada de decisões rápidas, mas também o trabalho conjunto em equipes multidisciplinares. Segundo López e Arévalo (2022), a inteligência artificial auxilia nesse processo ao dispor de ferramentas voltadas à análise de dados e à previsão de cenários, servindo de base para projetos beneficiados pela colaboração entre pares. Nessa perspectiva, a responsabilidade individual complementa a responsabilidade coletiva, na medida em que os integrantes de um grupo se apoiam na execução de tarefas, no compartilhamento de ideias e na exploração de seus pontos fortes. Essa dinâmica conduz ao desenvolvimento tanto de competências tecnológicas quanto de competências interpessoais, tais como resolução de conflitos, escuta ativa e empatia. Esse processo se potencializa em um cenário no qual os recursos digitais proporcionados pela IA oferecem feedback imediato acerca do progresso de cada integrante, das dificuldades detectadas e dos ajustes sugeridos, resultando em aperfeiçoamento constante do trabalho em equipe.

O uso da inteligência artificial no contexto de ensino superior não se limita apenas ao acompanhamento do progresso acadêmico dos estudantes. De acordo com Mota, Huizar, Martínez e Martínez (2023), as tecnologias de IA

aplicadas à educação fornecem canais de comunicação ininterrupta entre docentes e discentes, além de possibilitarem trocas contínuas de informação entre os próprios membros de cada equipe. Numa disciplina de Administração, por exemplo, a aplicação de sistemas de análise preditiva pode ajudar os alunos a identificarem tendências ou comportamentos de mercado, configurando-se como uma base de dados compartilhada a que todos os integrantes de um grupo podem recorrer para formular propostas mais embasadas. Em um ambiente cooperativo, esse acesso equitativo às informações reforça a interdependência positiva, pois cada participante percebe que sua contribuição adquire mais valor quando combinada às contribuições dos colegas. Esse sentimento de coesão torna-se ainda mais robusto quando os mecanismos de avaliação do desempenho grupal contemplam também as colaborações individuais, equilibrando assim o trabalho coletivo com o desenvolvimento pessoal. Leyva (2021) ressalta que a exposição conjunta a recursos digitais, especialmente os de IA, reforça a motivação dos estudantes e facilita a aquisição de competências tecnológicas fundamentais no mercado de trabalho.

Em grande parte das instituições de ensino superior do Peru, a adoção crescente de modalidades de ensino virtual e semipresencial impulsiona os professores a repensarem suas metodologias, buscando práticas que estimulem a participação ativa dos alunos. Nesse aspecto, Troncoso, Dueñas e Verdecia (2023) destacam que a inteligência artificial funciona não apenas como suporte para a administração acadêmica, mas também como ferramenta de monitoramento da aprendizagem e de oferta de orientação adaptativa. Esse tipo de tutoria inteligente ajusta-se às necessidades individuais de cada aluno e, simultaneamente, oferece ao grupo de trabalho uma compreensão mais abrangente de seus progressos e limitações. Assim, cria-se um círculo virtuoso em que o estudante que encontra maior dificuldade em determinado tópico encontra, na IA, um apoio de reforço imediato, enquanto a equipe se conscientiza de como auxiliá-lo no desenvolvimento da tarefa, assegurando o cumprimento dos objetivos comuns.

Nesse cenário, há fatores socioculturais e pedagógicos que precisam ser considerados para que a incorporação da IA no aprendizado cooperativo seja bem-sucedida. Arredondo (2020) e Jara e Ochoa (2020) apontam que a efetivi-

dade dessa combinação depende de aspectos como a formação dos professores para o uso de tais sistemas, a infraestrutura tecnológica disponível e o grau de familiaridade digital dos estudantes. Ainda que a carreira de Administração costume reunir alunos com bom domínio das ferramentas digitais, é indispensável apresentar orientações claras quanto ao alcance e às limitações dos recursos de IA, evitando-se um emprego excessivo ou inadequado que possa prejudicar a essência do aprendizado cooperativo. A tecnologia, portanto, não deve suplantiar a comunicação presencial, a tomada de decisão conjunta ou a interação interpessoal. Pelo contrário, ela deve servir como um instrumento de suporte para tornar esses elementos ainda mais relevantes.

Quando os alunos reconhecem a IA como um recurso de aprendizagem complementar, têm acesso a um fluxo contínuo de informações e a feedbacks instantâneos. Nesse sentido, Sampaiolessi (2021) explica que o impacto da inteligência artificial no ensino pode ser sintetizado em três eixos: aprender sobre a IA e suas técnicas, ajustar o processo educativo às características do aprendente e preparar os estudantes para uma sociedade amplamente influenciada por tecnologias inteligentes. Essa tríplice perspectiva repercute diretamente no aprendizado cooperativo, pois demanda que os participantes organizem funções e distribuam tarefas de modo que atividades complexas, que utilizem análise de grandes volumes de dados ou algoritmos específicos, sejam mais efetivamente desenvolvidas. Ao mesmo tempo, não se pode ignorar o elemento humano que caracteriza o trabalho em equipe, como a habilidade de criar, debater ideias e se apropriar dos resultados alcançados. A IA, desse modo, serve como elo entre a teoria e a prática, ao viabilizar atividades mais imersivas ou simuladas, especialmente em estudos de caso de Administração. O apoio tecnológico facilita o processamento das informações, mas a dimensão colaborativa e criativa permanece por conta dos integrantes do grupo, que precisam trabalhar em sintonia para formular soluções consistentes.

Diversas pesquisas recentes confirmam a existência de relações positivas entre a adoção da inteligência artificial e as dimensões principais do aprendizado cooperativo. Erazo, Guizado, Huachara, Nina e Nina (2022) mostram que, quando adequadamente implementadas, as plataformas digitais e ferramentas

de IA interagem favoravelmente com processos de interdependência, responsabilidade individual e interação direta, desde que o professor assuma um papel ativo. Em linha semelhante, Incio, Capuñay, Estela, Valles, Vergara e Elera (2022) enfatizam que a IA reforça a avaliação e o acompanhamento coletivos, aprofundando a percepção de que cada membro precisa contribuir segundo suas capacidades, mas de maneira coordenada. A chave está no modo como se concebem as tarefas a serem realizadas: idealmente, o processo consiste em permitir que o grupo explore coletivamente o sistema de IA, insira dados, debata o método e reflita sobre o resultado, potencializando tanto a dimensão técnica quanto a social da aprendizagem.

A avaliação grupal merece destaque como etapa crucial para verificar se, de fato, a inteligência artificial e o aprendizado cooperativo estão integrados de forma bem-sucedida. Segundo Solís, Gallego e Real (2022), a avaliação cooperativa exige mecanismos de análise e feedback permanentes, que encontram na IA uma aliada. É viável, por exemplo, recorrer a algoritmos que colem em tempo real informações sobre a participação ativa dos estudantes em fóruns virtuais, plataformas de trabalho ou debates online, convertendo esses dados em indicadores de desempenho que avaliam tanto o resultado final (o projeto ou trabalho entregue) quanto o processo, as intervenções dos colegas e a qualidade do debate ocorrido. Essas informações fornecem ao professor a possibilidade de realizar intervenções específicas e oportunas, orientando os discentes para estratégias de cooperação mais eficazes. Da perspectiva dos estudantes, tais dados possibilitam ajustar seu desempenho e fortalecer a coesão do grupo.

Sobre a inserção da IA nos planos curriculares, Carbonell, Burgos, Calderón e Paredes (2023) ressaltam a importância de se desenhar programas dedicados à formação avançada em IA, tutorias personalizadas, consultorias virtuais e materiais adequados às particularidades de cada curso. Contudo, tais iniciativas devem estar respaldadas em políticas institucionais que promovam o uso ético e responsável das tecnologias, evitando a perda de originalidade e o risco de plágio nas tarefas acadêmicas. A aplicação irrestrita da IA, sem as devidas orientações, pode gerar dependência excessiva, comprometendo a essência do aprendizado. O ideal, ao contrário, é consolidar uma cultura de uso

criterioso e ético das ferramentas, que permita ao estudante compreender a IA como um instrumento para otimizar a busca pelo conhecimento e a resolução de problemas práticos.

A revisão de literatura aponta, portanto, para o fato de que a combinação entre inteligência artificial e aprendizado cooperativo na carreira de Administração do Peru apresenta um potencial muito promissor, desde que conduzida dentro de parâmetros pedagógicos sólidos e garantindo a participação ativa de docentes e discentes. De acordo com Fajardo, Ayala, Arroba e López (2023), o uso responsável e criativo da IA no âmbito universitário tende a maximizar a eficiência dos processos didáticos e a qualidade dos egressos, os quais necessitam, cada vez mais, de competências digitais e habilidades colaborativas para se destacarem num mercado globalizado. Nesse sentido, a sinergia entre IA e estratégias cooperativas torna-se uma resposta apropriada aos desafios atuais de formação, haja vista que fortalece não apenas a gestão e o tratamento de informações em grande escala, mas também a interação social, o senso crítico e o pensamento estratégico, competências primordiais para quem atuará na área de negócios.

Nesse contexto, Flores e Rodríguez (2024) ressaltam a necessidade de formação continuada e apoio pedagógico aos professores, para que possam criar atividades em que a IA não seja meramente acessória, mas um meio efetivo de incentivar a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Sugerem também que os estudantes sejam convidados a participar do planejamento de iniciativas que envolvam IA, de forma a desenvolverem um olhar crítico sobre seus usos, pontos fortes e limitações. Essa vivência tem um papel duplo: enriquece as competências profissionais e contribui para a formação de um senso de responsabilidade social e ética, fundamental em um mundo cada vez mais permeado pela tecnologia.

Em síntese, a integração entre inteligência artificial e aprendizado cooperativo nos cursos de Administração do Peru demonstra um cenário profícuo, ao aproveitar a automação e a personalização oferecidas pela IA para melhorar a eficácia da interação, o envolvimento dos alunos e a qualidade final dos projetos acadêmicos. Evidências mostram que, na medida em que os estudantes

lançam mão de plataformas e aplicações de IA, a execução de tarefas grupais se torna mais ágil, reforçando o intercâmbio de ideias e otimizando o uso do tempo. Isso favorece o fortalecimento da inteligência coletiva e de comunidades de aprendizagem comprometidas, o que responde a um dos principais objetivos do ensino superior: formar profissionais éticos e competentes para enfrentar desafios complexos. Portanto, faz-se essencial que o setor educacional continue a promover investigações e práticas que incorporem a IA de forma planejada e consistente, resguardando os princípios de equidade, participação e responsabilidade que caracterizam o aprendizado cooperativo, assegurando assim a formação de profissionais aptos a contribuir efetivamente para o desenvolvimento do país.

Resultados e Discussão

Os dados obtidos evidenciaram um panorama claro acerca da relação entre a inteligência artificial e a aprendizagem cooperativa em estudantes de uma instituição de ensino superior no Peru. A análise estatística demonstrou correlação sólida e significativa entre essas duas variáveis ($Rho = 0,895$; $p = 0,000$), confirmando a hipótese de que o uso da inteligência artificial se vincula positivamente ao desenvolvimento da aprendizagem cooperativa. Esse achado vai ao encontro do que destacam Flores e Rodríguez (2024), para quem a inteligência artificial tem potencial de personalizar e otimizar processos de ensino, permitindo que os estudantes elaborem tarefas de forma mais colaborativa e organizada.

Quanto à dimensão da interdependência positiva, os resultados indicaram $Rho = 0,868$ e nível de significância $p = 0,000$, reforçando que ferramentas baseadas em inteligência artificial podem estimular maior coesão entre os membros de um grupo, favorecendo o estabelecimento de metas coletivas e a compreensão de que o sucesso individual depende do sucesso do grupo. Tal percepção corrobora o apontado por Troncoso, Dueñas e Verdecia (2023), que destacam como a inteligência artificial oferece suporte às práticas colaborativas, ao viabilizar acesso ágil a informações e análises em tempo real.

Na dimensão da responsabilidade individual e grupal, registrou-se $Rho = 0,825$ e $p = 0,000$, ratificando a hipótese de que, ao recorrer à inteligência artificial para tarefas de pesquisa, planejamento e monitoramento, os estudantes tendem a assumir posturas mais responsáveis tanto com as próprias atividades quanto com as atribuições coletivas. Esses achados se coadunam com Erazo et al. (2022), para os quais o uso de plataformas e aplicativos impulsionados por inteligência artificial promove corresponsabilidade, uma vez que cada integrante pode verificar o andamento das tarefas do grupo, fortalecendo a consciência de que o êxito das atividades depende da soma do esforço de cada um.

Já na dimensão da interação face a face, constatou-se $Rho = 0,863$ e $p = 0,000$. Embora a inteligência artificial seja frequentemente associada a interações mediadas por tecnologia, observou-se que seu uso impacta positivamente o contato presencial dos estudantes, pois estes chegam mais preparados para o debate, tendo acesso prévio a dados, recursos e subsídios fornecidos por algoritmos ou sistemas inteligentes. Essa conclusão vai ao encontro do estudo de Yaxón (2020), que evidenciou como as TIC, ao incluírem soluções de inteligência artificial, facilitam a busca de conteúdos e soluções, melhorando a qualidade das discussões presenciais e favorecendo a cooperação.

Na dimensão de técnicas interpessoais e de equipe, o valor de correlação encontrado foi $Rho = 0,874$ e $p = 0,000$, sinalizando que as tecnologias de inteligência artificial podem influenciar positivamente na forma como os estudantes se comunicam, gerenciam conflitos e tomam decisões em conjunto. Essa constatação concorda com as observações de Leyva (2021), que identificou que ferramentas digitais, quando bem utilizadas, dinamizam a didática e ampliam as possibilidades de interação entre os membros de um grupo, contribuindo para maior fluidez no diálogo e resoluções mais colaborativas dos problemas propostos.

Por fim, na dimensão avaliação grupal, observou-se $Rho = 0,885$ e $p = 0,000$, o que evidencia a forte relação entre a inteligência artificial e a capacidade de análise crítica coletiva. A possibilidade de obter feedback automatizado e imediato, além da identificação de fragilidades e pontos de melhoria, eleva

a reflexão do grupo sobre suas práticas, incentiva a autorregulação e fortalece a cultura de aprimoramento permanente do trabalho conjunto. Fajardo et al. (2023) apontam nessa direção ao enfatizarem que um uso ético e planejado da inteligência artificial otimiza o processo avaliativo, tornando-o mais criterioso e menos suscetível a erros humanos, ao mesmo tempo em que requer supervisão docente e autonomia do estudante.

Desse modo, os resultados alcançados corroboram a hipótese geral de que o uso da inteligência artificial está positivamente relacionado ao aprendizado cooperativo. O aprofundamento das análises nas dimensões de interdependência positiva, responsabilidade individual e grupal, interação face a face, técnicas interpessoais e avaliação grupal permite compreender a abrangência desse vínculo. Os estudantes que adotam recursos de inteligência artificial exibem maior inclinação para o trabalho em equipe, partilham responsabilidades e adotam práticas de colaboração que se traduzem em progresso acadêmico conjunto, repercutindo também em melhores desempenhos individuais.

Essas evidências guardam consonância com o que Flores e Rodríguez (2024) afirmam sobre a relevância de estratégias focadas em soluções tecnológicas para personalizar a experiência de aprendizado. Entretanto, a adoção da inteligência artificial deve vir acompanhada de diretrizes pedagógicas claras, que estimulem o uso consciente e ético das ferramentas. Se, por um lado, a inteligência artificial oferece acesso rápido a diferentes bases de conhecimento, por outro lado, é imprescindível que o processo educativo não se reduza à mera consulta de plataformas digitais. Nesse sentido, as intervenções docentes, a oferta de formação voltada para a cultura digital e a proposição de atividades colaborativas ainda são elementos cruciais para potencializar o valor de tais tecnologias na promoção do trabalho em equipe.

Diante disso, a incorporação sistemática da inteligência artificial no contexto educacional desponta como tendência capaz de impactar positivamente o desenvolvimento de habilidades de cooperação, a prática de liderança compartilhada, a realização de avaliações coletivas mais sólidas e o fortalecimento de atitudes responsáveis dos estudantes. Ao mesmo tempo, demanda formação docente sólida para conduzir esses processos de modo a integrar cada recurso

tecnológico às necessidades pedagógicas. Em suma, a convergência entre a inteligência artificial e a aprendizagem cooperativa mostra-se profícua para a formação de profissionais alinhados às demandas contemporâneas, pois estimula a capacidade de resolver problemas em grupo e de interagir com as ferramentas digitais de maneira criativa e estratégica, confirmando a importância de pesquisas que combinem inovação tecnológica e processos pedagógicos inclusivos no Peru e em outros contextos latino-americanos.

Conclusão

O presente estudo demonstrou que a inserção da inteligência artificial se relaciona de modo direto e significativo com a aprendizagem cooperativa em estudantes da carreira de Administração no Peru, corroborando investigações anteriores que enfatizam a capacidade dessas ferramentas para aprimorar a colaboração, a comunicação e a motivação discente (Flores e Rodríguez, 2024). Os resultados indicaram índices de correlação elevados ($Rho=0,895$; $p<0,05$), validando a importância de integrar novas tecnologias às práticas pedagógicas a fim de promover maior envolvimento e responsabilidade compartilhada. Além disso, observou-se um incremento na interdependência positiva e na interação presencial à medida que os estudantes utilizam recursos digitais e plataformas interativas, o que se alinha a pesquisas que salientam a importância de desenvolver habilidades socioemocionais em ambientes mediados pela tecnologia (Troncoso; Dueñas; Verdecia, 2023).

Essa abordagem viabiliza o acompanhamento individualizado das atividades em grupo e oferece feedback ágil, reforçando a ideia de que a inteligência artificial é um componente-chave para o fortalecimento da aprendizagem cooperativa e para a participação ativa na construção do conhecimento (Arredondo, 2020). Nesse cenário, enfatiza-se a adoção de estratégias que estimulem a responsabilidade individual e coletiva, o uso eficiente de recursos e a resolução de conflitos com apoio de tecnologias capazes de adaptar-se ao ritmo e estilo de cada estudante (Erazo et al., 2022). Os achados apontam que, com um planejamento adequado e suporte docente contínuo, a inteligência artificial pode potencializar o rendimento acadêmico e a comunicação entre os integrantes das

equipes, criando ambientes de construção coletiva do saber e fortalecendo as competências digitais e cooperativas necessárias para enfrentar as demandas atuais da sociedade do conhecimento (Peñaherrera et al., 2022).

Conclui-se, portanto, que a convergência entre inteligência artificial e aprendizagem cooperativa constitui um aporte essencial para impulsionar a qualidade da formação superior e promover o desenvolvimento integral dos futuros profissionais no Peru.

Referências

ACOSTA, R.; HERNÁNDEZ, A.; MARTÍN, A. Satisfacción del profesorado y alumnado con el empleo de Metodologías. *Estudios Pedagógicos*, v. 47, n. 2, p. 79-97, 2021.

ARANA, C. Inteligência artificial aplicada à educação: conquistas, tendências e perspectivas. *Revista Argentina de Ciência e Tecnologia INNOVA UNTREF*, v. 7, p. 1-22, 2021.

ARREDONDO, C. Inteligencia artificial en la educación: uso del chatbot en um curso de pregrado sobre Investigación Académica en una universidad privada de Lima. 2020. Tesis (Maestría) – Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020.

CARBONELL, C.; BURGOS, S.; CALDERÓN, D.; PAREDES, O. La inteligencia artificial en el contexto de la formación educativa. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes Episteme Kiononia*, v. VI, n. 12, p. 152-166, 2023.

ERAZO, M.; GUIZADO, F.; HUACHARA, E.; NINA, J.; NINA, E. Plataformas virtuales educativas y aprendizaje cooperativo en estudiantes de una universidad pública, de Lima, Perú. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 3, n. 2, p. 405-418, 2022.

FAJARDO, G.; AYALA, D.; ARROBA, E.; LÓPEZ, M. Inteligencia artificial y la educación universitaria: revisión sistemática. *Magazine de las ciencias*, v. 8, n. 1, p. 109-131, 2023.

FERNÁNDEZ, Y.; VALENZUELA, L.; GARRO, L. Inteligencia artificial y sus implicancias en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, v. 7, n. 2, p. 536-568, 2019.

FLORES, F.; RODRÍGUEZ, A. Uso adecuado de la inteligencia artificial en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, v. 17, n. 5, p. 131-145, 2024.

GARCÍA, L. Coronavirus. Educação e uso de tecnologias em dias de pandemia. 2020. Disponível em: <http://ciencia.unam.mx/leer/1006/educacion-y-uso-de-tecnologias-en-dias-de-pandemia>. Acesso em: 05 jun. 2020.

GÓMEZ, W. La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, v. 3, n. 2, p. 217-229, 2023.

HIDALGO, C.; BUCHELI, V.; ORDÓÑEZ, H. Artificial Intelligence and Computer-Supported Collaborative Learning in Programming: A Systematic Mapping Study TT. *Tecnura*, v. 27, n. 75, p. 175-206, 2023.

INCIO, F.; CAPUÑAY, D.; ESTELA, R.; VALLES, M.; VERGARA, S.; ELERA, D. Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, v. 12, n. 1, p. 353-372, 2022.

JARA, I.; OCHOA, J. Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. *Banco Interamericano de Desarrollo*, p. 1-35, 2020.

LEYVA, C. Las TIC y aprendizaje colaborativo en estudiantes de la Facultad de Negocios de la Universidad de Lima en la pandemia 2021. 2021. Tesis (Maestría) – Universidad César Vallejo, 2021.

LÓPEZ, E.; ARÉVALO, S. Educación artificial. *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 13, n. 1, p. 55-61, 2022.

MOTA, S.; HUIZAR, D.; MARTÍNEZ, M.; MARTÍNEZ, M. Aprendizaje colaborativo mediado por TIC. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, v. 7, n. 3, p. 1-9, 2023.

MUNAYCO, Y.; VILLACORTA, T. Grado de manifestación de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo en matemática de estudiantes de educación secundaria. Tesis (Licenciatura) – Universidad San Ignacio de Loyola, 2020.

PEÑAHERRERA, W.; CUNUHAY, W.; NATA, D.; MOREIRA, L. Implementación de la inteligencia artificial (IA) como recurso educativo. *Recimundo*, v. 6, n. 2, p. 402-413, 2022.

RONQUILLO, K.; PÉREZ, L.; VELOZ, J.; SOLÍS, R. La inteligencia artificial aplicada en la innovación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 4, n. 2, p. 1597-1613, 2023.

SAMPAOLESSI, L. Inteligencia artificial en la educación: Una tendencia que marca el camino al futuro. *Aulica*, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://aulica.com.ar/inteligencia-artificial-en-la-educacion/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOLÍS, P.; GALLEGU, M.; REAL, S. ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, v. 15, n. 2, p. 1-21, 2022.

TRONCOSO, M.; DUEÑAS, Y.; VERDECIA, E. Inteligencia artificial y educación: nuevas relaciones en un mundo interconectado. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, v. 11, n. 2, p. 312-328, 2023.

YAXÓN, S. Aprendizaje colaborativo com TIC's en la educación superior. *Revista científica internacional*, v. 3, n. 1, p. 131-137, 2020.

CAPÍTULO 8

TEATRO RITUAL: SABERES ANCESTRAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Thiago Inácio da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-8

Resumo: O teatro ritual, especificamente, tem uma longa história de uso de rituais de cura e empoderamento na cultura afro-brasileira. Na era digital, a interseção entre arte, tecnologia e inclusão tornou-se um campo fértil para explorar questões sociais e culturais. Este artigo se concentra em examinar como o teatro ritual, teatro negro, os saberes de terreiro e seus aparatos tecnológicos podem desempenhar um papel fundamental na redução das desigualdades enfrentadas pela população negra.

Palavras-chave: arte, ancestralidade, teatro negro, tecnologia

Abstract: Ritual theater, specifically, has a long history of using healing and empowerment rituals in Afro-Brazilian culture. In the digital age, the intersection of art, technology and inclusion has become a fertile field for exploring social and cultural issues. This article focuses on examining how ritual theater, black theater, terreiro knowledge and its technological apparatus can play a fundamental role in reducing the inequalities faced by the black population.

Keywords: art, ancestry, black theater, technology

Resumen: El teatro ritual, en concreto, tiene una larga historia de utilización de rituales de curación y empoderamiento en la cultura afrobrasileña. En la era digital, la intersección entre arte, tecnología e inclusión se ha convertido en un campo fértil para explorar cuestiones sociales y culturales. Este artículo se centra en examinar cómo el teatro ritual, el teatro negro, el saber terreiro y su aparato tecnológico pueden desempeñar un papel fundamental en la reducción de las desigualdades a las que se enfrenta la población negra.

Palabras clave: arte, ancestralidad, teatro negro, tecnología

Este artigo procura refletir sobre a utilização de rituais pautados na ancestralidade dentro das artes cênicas, em particular o teatro negro no contexto contemporâneo, com base em uma reflexão que abrange as contribuições de Antonin Artaud, Christine Douxami, Jordana Dolores Peixoto, José Jorge de Carvalho, Kabenguele Munanga, Mariza Peirano, Muniz Sodré, Paula Montero, Renata de Lima Silva (Kabilaewatala), Vagner Gonçalves Dias e Zigmund Bauman. Aqui, também apresentaremos reflexões a partir do processo de rituais instauradores utilizados no processo de montagem do espetáculo “Macumba: Uma gira sobre poder”, da Companhia Transitória de Curitiba e com encenação, direção e texto da artista convidada, a mestre e doutora pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Onisajé¹, (Fernanda Júlia Barbosa), do Núcleo de Teatro de Alagoinhas (NATA).

Procuraremos refletir como a tradição e os saberes ancestrais do teatro ritual integrados às práticas teatrais atuais, podem oferecer uma abordagem rica e significativa para a expressão artística e a compreensão da condição humana.

“Para não esquecer o que fizeram conosco. Para deixar em brasa viva os motivos pelos quais lutamos. Para nunca esquecer” – Trecho do espetáculo “Macumba: Uma gira sobre poder.”

Negro é sinônimo de quê?

O espetáculo “Macumba: Uma gira sobre poder”, com direção de Onisajé (Fernanda Júlia Barbosa), encenadora do NATA – Núcleo AfroBrasileiro de Teatro de Alagoinhas (1999 a 2019) e proposição do artista Thiago Inácio da Companhia Transitória de Curitiba, estreou em Curitiba, em 2016, na Sociedade Operária Beneficente 13 de Maio, clube fundado por negros libertos no final do século XIX e de grande contribuição ao movimento de identidade negra em Curitiba, sendo o segundo clube mais antigo do país.

¹ Mestrado em Artes cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia - PPGAC - UFBA, com a dissertação ANCESTRALIDADE EM CENA: CANDOMBLÉ E TEATRO NA FORMAÇÃO DE UMA ENCENADORA (2016). Doutorado pelo PPGAC-UFBA com a tese TEATRO PRETO DE CANDOMBLÉ : UMA CONSTRUÇÃO ÉTICO-POÉTICA DE ENCENAÇÃO E ATUAÇÃO NEGRAS (2021).

A peça configurou-se como uma ação afirmativa e buscou dar voz e visibilidade aos artistas negros para que ocorresse uma constante troca e se fizesse visível esta capacidade transformadora e de combate incansável contra o racismo e pelo reconhecimento dos valores das culturas negras na sociedade brasileira contemporânea, demonstrando o empoderamento da mulher e do homem negro como pontos positivos.

Fernanda Júlia foi mais que uma diretora artística e dramaturga neste processo – foi uma mentora, guru, uma divindade ancestral que soube costurar todos os desejos, anseios, medos e inseguranças de um grupo com personalidades tão diferentes, com uma negritude que precisava ser externada artisticamente. Ainda em Alagoinhas (BA) e na tratativa do processo do trabalho, Onisajé nos pediu para sabermos os Orixás que norteavam nossos Oris² para entender melhor a dinâmica do elenco com o qual iria trabalhar.

Nosso primeiro encontro, marcado na Sociedade Operária 13 de maio, foi uma reunião com toda a equipe de montagem. A diretora nos revelou que tinha vindo com uma idéia pré-concebida do que iríamos trabalhar, mas ao consultar o jogo de búzios, Exu veio responder que primeiro ela deveria ouvir o grupo, a partir desta reunião sua pré-concepção foi descartada e uma nova trajetória se iniciou naquele momento.

As primeiras diretrizes de Onisajé vieram antes mesmo dos trabalhos em sala de ensaio, pois a partir da sua vivência, a partir do teatro ritual, com o seu grupo, nos indicou que o processo só poderia começar depois de pedirmos licença as divindades norteadoras do espetáculo, aqui no caso os Orixás. Foi desta forma que foram destinados 05 dias, em uma chácara na região metropolitana de Curitiba, para vivenciar uma sequência de rituais cênicos pautados na força dos 04 elementos da natureza e um último, individual, com a diretora, destinado ao encontro com nossas próprias emoções.

A vivência dos rituais cênicos instauradores (fogo, terra, ar e água) foi nosso processo de conexão de ori entre o elenco, direção e músicos. Nas religiões de matriz africana tudo o que se faz de oferenda, primeiro se faz a Exu,

2 Divindade pessoal que representa a cabeça, a individualidade e a conexão com o sagrado.

senhor dos caminhos e da comunicação. Nossos rituais instauradores se iniciaram neste contexto. Tínhamos 03 roupas específicas para os rituais, uma na cor vermelha, outra na cor preta e outro na cor branca que mais tarde seriam usados também em todos os ensaios. O primeiro dos rituais foi o do fogo, em uma segunda-feira a noite, destinado a Exu, neste primeiro encontro ritualizamos nosso campo energético, ativamos a pulsão do chakra base, despertávamos em nós a alegria, sensualidade e provocação do Orixá das encruzilhadas. O espaço também foi ritualizado e preparado minuciosamente para esta recepção, velas espalhadas pelos quatro cantos, velas em uma bacia com água, atabaques em formação frontal, meia luz, cânticos, tudo era feito para que uma espécie de transe pudesse acontecer e a entrega do elenco pudesse ser a mais orgânica possível em contato com a sua própria ancestralidade. Sob a condução de Onisajé buscamos mapear com nossas mãos a energia desses corpos negros, a busca por um corpo vibrante, pulsante como um falo (representação simbólica de Exu). A idéia era reverberar em nossos peitos uma bola de fogo flamejante que irradiasse essa energia para todos os membros. O sangue que entumece e enrijece o pênis, o sangue que descama do útero (gerador de vida) quando não há fecundação através da menstruação.

No segundo dia, uma guinada se deu ao adentramos ao ritual da terra. Uma terça-feira, no mesmo horário do ritual do dia anterior, aqui estávamos trajando a roupa preta, o espaço estava reconfigurado para esta energia de força telúrica destinada a Obaluaiê, Omolu e Oxóssi. Neste dia a condução foi para densificarmos nossas energias, tudo era pesado, nossa caminhadas eram pesadas, nos enraizávamos a medida que caminhávamos pelo espaço, éramos terra, saíamos dela, renascíamos dela. Nos foram entregues argila para que nos misturássemos com ela, pouco a pouco cada ator e cada atriz ia se despindo, se enlameando com o barro, começamos a extrapolar o espaço, estávamos soltos pelo espaço, não se viam mais corpos nus, não se viam corpos humanos, nos animalizamos soltos pela mata. Ficamos por um bom tempo sendo jaguatiricas, cavalos, corujas, cobras. Nossos animais de poder nos preencheram e tomaram conta. Nossas ancestralidades animais se fizeram presentes.

Após uma experiência tão intensa, o terceiro dia, quarta-feira, já com a roupa branca, destinada a Oxalá, Oxalufã, Oxaguiã, Oxalá Funfun, nos colocou em contato com o vento, a energia eólica, destinado a Iansã. Diferentemente dos dias anteriores, este ritual se deu logo pela manhã, era começo de outono, fazia frio e ventava muito. Todo o elenco dispunha de lençóis brancos e o ritual se deu ao ar livre. Diferente do ritual da terra, tudo era muito leve, fluíamos pelo espaço em movimentos graciosos, mas precisos, transitávamos entre ser brisa e ventania. Misturávamo-nos com os lençóis e imagens eram criadas a partir desta investigação pelo espaço. Uma ritualística muito leve e de muita movimentação.

Chegamos a quinta-feira, era o quarto dia de ritual e muitas percepções já tinham sido afloradas, sensações despertadas, reflexões sobre ancestralidade e negritude estavam muito latente em nossos corpos e mentes. Neste dia fomos para a beira do lago, estava mais frio que o dia anterior, apesar do sol, o branco ainda era a roupa do dia e o horário era o da manhã. Este ritual era destinado às yabás (Orixás de polaridade femina), Yemanjá, Nanã, Oxum e também a Iansã presente apesar de já ter sido trabalhada sua força no dia anterior. Talvez, pela sensibilidade que vínhamos dos outros rituais, este dia foi o mais forte e impactante, ele inicia com atabaques, como todos os outros que conduziram a sonoridade dos rituais, com a puxada de toque Ijexá, mais lento, e fomos convidados a revisitar todas as mulheres mais importantes de nossas vidas (mães, avós, tias, professoras, companheiras), todas as mulheres fortes que de algum modo nos marcaram. O elenco foi tomado por uma forte emoção, a investigação em torno do lago se tornou uma grande dança em contato com a água e com a lama e todo o feminino se fez presente naquele momento.

Nossa última ritualização do início do processo, pois todo transcorrer dos ensaios e apresentações sempre foram ritualizados, nos levou de volta a cidade. Era uma sexta-feira a noite e cada ator e atriz teve seu momento individual e provocador com a direção. Aqui é importante destacar que como cada artista teve sua própria ativação, cabe a mim falar apenas da minha vivência. O meu momento se iniciou pela espera ao lado de fora da sala de ensaio, mais uma vez

a instauração pré-ritual trazia um frio na barriga muito grande. Minha ativação se deu na percepção da minha sexualidade, do meu feminino e também de onde naquele momento se encontrava o meu tesão. Eu estava em preparação para o sacerdócio de Umbanda então minhas energias me levaram para uma entrega neste lugar. Muito forte, muito potente. Ao final, um bate-papo com a diretora sobre todo processo dos rituais e sobre aquele último dia que foi conduzido por música, dança, provocações sensuais e ancestralidade.

Algo que permeou todos os rituais foi a oralidade e o sentimento do novo e do desconhecido. A ritualização da espera e do não saber o que iria acontecer e qual seria a condução, sem anotações, sem roteiros prévios. Outro ponto muito forte e comum foi o momento da partilha do alimento, comíamos com a mão todo final de ritual, comidas típicas de terreiro em um momento de comunhão e muito axé e ancestralidade. Em um post do seu instagram a atriz e influencer Taís Araújo relaciona bem os aspectos tecnológicos que envolvem estes elementos rituais. Ela diz que: “A oralidade é uma tecnologia ancestral e que exercê-la propõe mais do que simplesmente a fala e a técnica e escuta ativa, mas sim conexões.” Foram essas conexões de oris que proporcionaram utilizar destes aparatos tecnológicos rituais para uma investigação artística.

Onisajé soube ouvir o que o trabalho pedia – no caso, o que Exu orientou –, ao mesmo tempo em que colocava em prática sua dissertação de mestrado, e a resposta estava no que o próprio grupo gostaria de expressar. Ela teve a sensibilidade e compreendeu que essa obra de arte tinha muito mais a dizer para a cidade do que imaginávamos. As discussões de processo sempre nos levavam a entender que a dimensão deste trabalho e a responsabilidade eram muito maiores do que concebíamos em um primeiro momento. Desde a primeira leitura de mesa do texto até a ativação do movimento ancestral, objeto da sua pesquisa, o poeirão cênico tudo foi minuciosamente discutido e pensado em um espetáculo que pudesse expressar as inquietações artísticas e sociais sobre negritude.

Porém, nada disso seria possível sem a comunhão e a entrega das atrizes Flávia Imirene e Tatiana Dias e do atores Gide Ferreira e Thiago Inácio. Trouxemos para o processo questões para além do artístico – éramos artistas com

nossas dores e cicatrizes expostas em sala de ensaio, provocados pela direção, o que trouxe um texto que estava entalado em nossos âmagos. Pois o racismo está presente em nossa sociedade, e como bem coloca o antropólogo Kabengele Munanga, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. “Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras.” (MUNANGA, 2004, p.56)

É mais do que a melanina em nossa pele ou o nosso cabelo, é o empoderamento de ambos. É resistência. É um ato político. São todas as marcas ancestrais que habitam em nós. Em todos os preconceitos sofridos.

Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. (MUNANGA, 2004, p.52)

Foi a partir deste espetáculo que resgatei a minha ancestralidade que permeia minha trajetória como artista negro, pai de santo de Umbanda, mestre sala e toda a herança cultural que a mim pertence e faz a história do nosso país.

“Ewá emí!!! Sou belo, iluminado pelo Orixá que brilha como a coroa do Sol, sou belo! Sou belo pois minhas mãos trazem as digitais que me individualizam e os poros que me integram a uma história antiga, de mandingas, de sonhos e de ancestralidades.” (Trecho do espetáculo “Macumba: Uma gira sobre poder”)

Os saberes de terreiro e suas tecnologias

A cultura afro-brasileira é rica e diversificada, com uma história que remonta aos tempos da escravidão no Brasil. Uma parte significativa dessa cultura é representada pelos terreiros, que são espaços religiosos onde são

praticadas as religiões de matriz africana. Esses terreiros desempenham um papel importante na preservação das tradições e na construção da identidade da nossa cultura. É importante também se debruçar sobre as tecnologias presentes nos terreiros, iremos fazer isso a partir da ótica de Muniz Sodré e sua aplicação nesse contexto inicialmente com a obra: “O Terreiro e a Cidade: a formação social negro brasileira”, (1988).

O espaço do terreiro vai ser o lugar de reterritorialização de uma cultura fragmentada, de uma cultura de exílio. É ali que o indivíduo vai reviver, vai tentar refazer a sua família, e o seu clã, que tal como na África, são formados independentemente de laços sangüíneos. No espaço do terreiro, o indivíduo buscará o sentido de pertencimento a uma coletividade e ritualisticamente vai reencontrar a sua nação. O terreiro vai induzir em seus filhos posturas, comportamentos, assunções de outras coletividades. Várias criações como os afoxés, congadas, maracatus, folias, grupos de samba podem ser reconhecidas como desdobramento das matrizes simbólicas dos terreiros, conforme atesta Muniz Sodré terreiro é um espaço de recriação familiar, ancestral e cultural preto. (SODRÉ, p.50, 1988)

Já em seu livro “Reinventando a Cultura: A comunicação e seus produtos”, (2001), o autor argumenta que a tecnologia é um conjunto de práticas, saberes e objetos que permitem a produção e a reprodução da cultura. Nesse sentido, as tecnologias não são apenas ferramentas, mas também processos sociais e culturais. De acordo com Sodré, a tecnologia não se limita a dispositivos eletrônicos ou inovações industriais.

Os terreiros afro-brasileiros são espaços onde as tecnologias culturais são centrais para a prática religiosa e para a manutenção das tradições. Várias dimensões das tecnologias dos terreiros podem ser identificadas. A música e a dança desempenham um papel fundamental nos terreiros, sendo consideradas tecnologias culturais que conectam os praticantes com suas divindades. Os tambores, por exemplo, são instrumentos essenciais nas cerimônias, permitindo a comunicação com os orixás e o transe dos fiéis.

A vestimenta e os adereços usados nos terreiros são tecnologias simbólicas que expressam a identidade religiosa e étnica dos praticantes. Cada cor, cada peça de roupa tem um significado específico e contribui para a construção da

atmosfera ritualística. A transmissão oral de conhecimento é uma tecnologia central nos terreiros. As histórias, Itans, Orikis e cânticos são passados de geração em geração por meio da palavra falada e cantada, garantindo a continuidade das tradições. As imagens e os artefatos presentes nos terreiros têm um significado profundo. Estatuetas, pinturas e outros objetos ritualísticos representam os orixás e servem como canais de comunicação com as divindades. A disposição física do terreiro é uma tecnologia que influencia a dinâmica ritual. Os terreiros são projetados para criar uma atmosfera específica que favorece a conexão com o divino, com áreas dedicadas a diferentes cerimônias e funções.

Muniz Sodré nos oferece uma perspectiva muito rica ao considerar as tecnologias culturais presentes nos terreiros afro-brasileiros. Ao reconhecer que a tecnologia vai além da inovação tecnológica convencional, podemos apreciar o valor das práticas e saberes contidos nesses espaços religiosos. As tecnologias dos terreiros são ferramentas essenciais para a preservação das tradições, a construção da identidade afro-brasileira e a conexão espiritual dos praticantes com suas divindades e ancestrais.

O autor nos convida a expandir nossa compreensão das tecnologias culturais e reconhecer a importância dos terreiros como espaços onde essas tecnologias desempenham um papel crucial na manutenção da cultura afro-brasileira.

Acompanhando os novos tempos sem perder a tradição

Zygmunt Bauman, em seu livro “Modernidade Líquida”, argumenta que vivemos em uma época caracterizada pela fluidez e pela efemeridade das relações e das estruturas sociais. A busca incessante por novidades e a constante mudança exigem a manutenção de tradições e rituais. Bauman enfatiza a importância de encontrar formas de estabilidade e identidade em meio à liquidez moderna. “A modernidade líquida em que vivemos traz consigo uma misteriosa fragilidade dos laços humanos – um amorlíquido. A segurança inspirada por essa condição estimula desejos conflitantes de estreitar esses laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos.” (BAUMAN, 2001, p. 21)

É nesse contexto que o ritual do teatro pode desempenhar um papel crucial. Antonin Artaud, por sua vez, concebeu o teatro como um espaço de catarse e transformação. Sua abordagem teatral, conhecida como Teatro da Crueldade, buscava despertar emoções intensas no público, fazendo com que ele confrontasse sua própria essência.

Digo que essa linguagem concreta, destinada aos sentidos e independente da palavra, deve satisfazer antes de tudo aos sentidos, que há uma poesia para os sentidos assim como há uma poesia para a linguagem e que a linguagem física concreta à qual me refiro só é verdadeiramente teatral na medida em que os pensamentos que expressa escapam à linguagem articulada. (ARTAUD, p.36, 2006)

Artaud acreditava que o teatro ritual, com sua capacidade de tocar o âmago do ser humano, poderia ser uma ferramenta poderosa para enfrentar a superficialidade e a alienação da sociedade moderna. O ritual do teatro não deve ser visto como algo arcaico ou ultrapassado, mas como uma resposta à busca por significado em um mundo cada vez mais fragmentado e efêmero. Os rituais cênicos inspirados em ritualísticas oriundas de religiões de matriz africana podem ser um campo de investigação de uma poética para além da racionalidade. “Através dos meios seguros, a sensibilidade seja colocada num estado de percepção mais aprofundada e mais apurada, é esse o objetivo da magia e dos ritos, dos quais o teatro é apenas um reflexo” (ARTAUD, pag. 117).

Não se trata de uma mera recriação do passado, mas sim de uma reinvenção que respeita a essência dos rituais, os torna acessíveis e significativos para as audiências de hoje. O teatro ritual é uma ferramenta poderosa para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Ao incorporar as reflexões de Bauman sobre a fluidez da modernidade e as idéias de Artaud sobre a crueldade teatral, podemos encontrar um caminho para manter viva a tradição e os saberes ancestrais oferecendo um espaço onde a profundidade e as inovações podem florescer. O teatro ritual não é uma relíquia do passado, mas uma fonte de inspiração e renovação para o futuro da arte cênica e da nossa conexão com o sagrado e o humano.

O sagrado na arte e o profano da religião: possíveis reflexões

A confluência entre arte e religião tem sido um território útil para a expressão da espiritualidade humana ao longo da história. No entanto, esta relação complexa levanta frequentemente questões sobre como o sagrado é representado e vivenciado no contexto de rituais e performances, especialmente quando se trata das religiões de matriz africana. Por isso tem se explorado cada vez mais o tema do sagrado e do profano na cena ritual, com foco nas expressões artísticas do teatro negro e questionado se a representação estética dessas religiões pode profanar ou preservar a sacralidade.

No artigo “Metamorfoses das Tradições Performáticas Afro-Brasileiras: De Patrimônio Cultural a Indústria de Entretenimento”, (2004), de José Jorge de Carvalho, o entendimento por sagrado e profano é abordado em diferentes cenários. O autor discute a relação entre o sagrado e o profano no contexto das tradições performáticas afro-brasileiras, destacando a importância desses conceitos na compreensão das práticas culturais.

Carvalho explora a noção de sagrado como aquilo que está relacionado a dimensões espirituais, rituais e religiosas, muitas vezes associadas a práticas tradicionais e devoção. Por outro lado, o profano é apresentado como aquilo que está fora do âmbito sagrado, relacionado a esferas seculares, comerciais e de entretenimento. Além disso, o autor ressalta a importância de não cair em uma visão purista das tradições culturais performáticas, reconhecendo a complexidade das relações entre o sagrado e o profano no contexto contemporâneo. Essas reflexões oferecem um entendimento mais preciso sobre as dinâmicas entre o sagrado e o profano nas tradições performáticas afro-brasileiras, considerando as transformações e desafios enfrentados por essas práticas culturais.

Por sua vez, a autora Paula Montero, em a “Teoria do simbólico de Durkheim e Lévi-Strauss”, (2014), apresenta essa discussão através das ideias de Émile Durkheim no contexto da antropologia francesa do século XX. Para Montero, o sociólogo francês, explora a dualidade entre o sagrado e o profano de uma perspectiva mais teórica. Durkheim, ao adotar o totemismo como

uma forma fundamental de religião, destaca a universalidade da divisão entre sagrado e profano e argumenta que as crenças religiosas estão mais relacionadas a representações do mundo do que a deidades específicas. Ele, segundo a autora, enfatiza a importância das “representações coletivas” na formação das categorias mentais e, por conseguinte, na estruturação do conhecimento humano. Assim, a relação entre Carvalho e Durkheim reside na discussão sobre a natureza do sagrado e do profano, sendo que o segundo aprofunda essa análise ao incorporar sua perspectiva e suas contribuições para a compreensão das formas elementares da vida religiosa.

A cena ritual, seja no teatro ou na performance, é um espaço onde as fronteiras entre o sagrado e o profano podem se tornar tênues. Ela oferece um terreno fértil para a exploração de experiências religiosas e culturais, permitindo que o público entre em contato direto com elementos rituais. As religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, têm suas raízes em tradições ancestrais que valorizam a conexão com os espíritos, a natureza e a comunidade.

Em “Rituais ontem e hoje”, (2003), Mariza Peirano elabora o conceito de ritual como um sistema culturalmente construído composto por práticas e ações. Inspirada na perspectiva performativa do ritual desenvolvida por Tambiah (1985), Peirano enfatiza a necessidade de examinar a prática e a vivência dos adeptos. A definição de ritual proposta por Peirano incorpora a noção de que o que é expresso verbalmente também se concretiza, ressaltando a importância de encarar a etnografia como mais do que um simples relato de eventos testemunhados ou o “contexto da situação”.

“O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de seqüências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas seqüências têm conteúdo e arranjo caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como “performativa” em três sentidos: 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como um ato convencional [como quando se diz “sim” à pergunta do padre em um casamento]; 2) no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [um exemplo seria o nosso carnaval] e 3), finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos atores durante a performance” Tambiah apud Peirano, 2003: 9.

Peirano investiga a tensão entre a universalidade e a particularidade, questionando a generalização da experiência sagrada e os impactos da globalização no âmbito das religiões afro-brasileiras. Essa perspectiva proporciona uma compreensão mais profunda do ritual e de como ele se entrelaça com o cotidiano dos indivíduos, sublinhando a importância de examinar a prática e a vivência dos fiéis em busca de novos referenciais para o estudo das religiões afro-brasileiras.

Carvalho (2004) discute a complexa relação entre os saberes performativos e o sagrado no contexto das representações ou vivências de matriz africana. O autor aborda a questão da profanação do sagrado ao discutir a transformação das práticas tradicionais em espetáculo, especialmente quando essas práticas são apropriadas por agentes externos às comunidades detentoras desses saberes. Ele destaca a importância de reconhecer a precedência autoral e a alteridade da herança cultural afro-brasileira, enfatizando o compromisso com a defesa da sua dignidade.

Além disso, o autor ressalta a necessidade de considerar a dimensão do inegociável no contexto das negociações entre as comunidades e os agentes da indústria cultural, especialmente quando se trata de práticas ligadas à devoção ou presentificação do sagrado. Essas reflexões indicam que os saberes performativos podem profanar o sagrado quando são apropriados de forma inadequada, desrespeitando a autenticidade e a sacralidade das tradições de matriz africana. O autor enfatiza a importância de uma abordagem responsável e respeitosa em relação a essas práticas culturais, reconhecendo sua importância e significado dentro de seus contextos originais.

O sagrado, como argumentei em outro texto, coloca os limites da negociação, entre as comunidades e os agentes da indústria cultural, que visa transformar uma arte ritual tradicional em espetáculo. Negociar só faz sentido (pois negociar é ceder limites a troco de dinheiro) quando invocamos a dimensão do inegociável (daquele limite a partir do qual já não se pode mover). Caso contrário, já não seria negociação, mas conquista, rendição, capitulação, entrega completa, perda do divino. (CARVALHO, 2004, p.11).

Para evitar a profanação do sagrado, é essencial que artistas e praticantes religiosos se envolvam em diálogo e colaboração. Isso pode permitir que uma representação seja mais autêntica e respeitosa.

Arte como ritual e a sua experiência

A arte tem o poder de criar experiências emocionais e espiritualmente profundas. Quando usada com sensibilidade, ela pode ser uma ferramenta poderosa para transmitir a profundidade e a riqueza da cultura de religiosidade oriunda de África. É importante considerar que as mesmas são diversas e multifacetadas. Não existe uma única representação autêntica, a diversidade de práticas deve ser respeitada. A educação desempenha um papel fundamental na prevenção da profanação do sagrado. Tanto os artistas quanto o público devem se esforçar para entender e respeitar as tradições religiosas representadas na cena ritual.

A relação entre o sagrado e o profano na cena ritual não é tão simples. O teatro negro oferece uma oportunidade de explorar essa relação ao promover o diálogo, a colaboração e o respeito, assim podemos garantir que a representação estética dessas tradições preserve sua sacralidade e contribua para uma compreensão mais profunda e enriquecedora das religiões de matriz africana.

O conhecimento ancestral refere-se ao conhecimento e sabedoria transmitidos de geração em geração através da tradição oral. Este conhecimento é frequentemente associado aos povos tradicionais e é considerado um recurso valioso para a compreensão do mundo natural e da relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Já a sabedoria do terreiro refere-se aos saberes e práticas das religiões afro-brasileiras. Essas religiões são baseadas na crença nos espíritos ancestrais e no poder da natureza, assim como em outras culturas, por exemplo, as indígenas.

A transmissão de conhecimento através da tradição oral é um processo que envolve não apenas a transferência de informações, mas também a preservação de valores e tradições culturais.

Na ‘lógica’ das religiões afro-brasileiras, a palavra falada é considerada uma importante força de axé (força vital) e veículo do poder sagrado. Falar é um ato mágico que impregna por contaminação simbólica ao sujeito da fala e seu ouvinte. Na transmissão do conhecimento litúrgico dizer quando e como e para quem são instâncias determinadas pela hierarquia religiosa (...) Para o pai de santo dar entrevistas ou falar ao antropólogo adquirem significados que vão além da simples transmissão de conhecimentos ‘objetivos’, significando, muitas vezes, uma inversão dos procedimentos religiosos. Porque, nessas religiões, o processo de obtenção de conhecimento raramente se faz através de uma dinâmica de perguntas e respostas. Perguntar é uma quebra da regra do silêncio e do respeito, depois acredita-se que o conhecimento deva ser transmitido de acordo com os méritos de cada um em função do tempo de iniciação. (Silva, 2015, p. 44)

No caso do conhecimento ancestral e da sabedoria do terreiro, essa transmissão muitas vezes é feita por meio de contação de histórias, canto, dança e ritual. Essas formas de expressão não são apenas um meio de transmitir conhecimento, mas também uma forma de se conectar com o mundo espiritual e homenagear os antepassados.

A questão de saber se essas formas de expressão são passíveis de escrita de roteiros ou pertencem ao domínio da performance e do teatro é certamente as nuances que implicam o conhecimento e definição conceitual de cada aspecto. Embora a transmissão de conhecimento através da tradição oral possa certamente ser roteirizada, é importante notar que o ato de escrever estas histórias e tradições pode mudar. O ato de representar as mesmas, por outro lado, pode trazê-las à vida e permitir que sejam vivenciadas de forma mais visceral e emocional.

Um ritual chamado Teatro Negro

Em seu livro “Teatro Negro: A realidade de um sonho sem sono”, (2001), Christine Douxami explora o papel do teatro na comunidade afro-brasileira e as formas como ele pode ser usado para preservar e transmitir conhecimentos ancestrais. Ela argumenta que o teatro pode ser um instrumento poderoso para mudança social e que tem o potencial de conectar as pessoas com a sua herança

cultural de uma forma significativa. Ao utilizar o teatro para contar as histórias dos seus antepassados e celebrar as suas tradições, essas comunidades podem criar um sentimento de orgulho e pertencimento que pode ajudar a fortalecer a sua identidade cultural.

Explora de maneira ampla a problemática do teatro negro, contemplando diversos elementos que podem influenciar as definições atribuídas a este conceito no país. Ela menciona que a denominação de teatro negro pode estar relacionada à presença de atores negros, à participação de um diretor negro ou a uma produção negra. Além disso, destaca a importância do tema tratado nas peças como uma possível definição do tema.

A autora faz uma análise crítica das diversas perspectivas e definições que têm como base o entendimento do que constitui o teatro negro no contexto brasileiro. Ela resgata a existência de numerosos grupos de teatro negro no Brasil, desde os anos 1940 até os dias atuais, por meio de um trabalho etnográfico nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador. Revela as diferentes experiências desse ato artístico-militante, destacando a importância do teatro profissional na luta por igualdade racial e na expressão da cultura afro-brasileira. Além disso, aborda a transformação do teatro negro no Brasil, desde a rejeição inicial da proposta de um teatro negro por parte dos próprios negros militantes até a profissionalização e a presença crescente de atores negros no palco, bem como a valorização de temáticas negras e tradições populares.

Figura importante neste movimento é Abdias do Nascimento. Dourami aponta que sua atuação foi fundamental na criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, que desempenhou um papel crucial na promoção da presença de atores negros nos palcos brasileiros e na valorização da cultura afro-brasileira. Além disso, a autora ressalta que os membros do Teatro Experimental do Negro criaram e favoreceram o desenvolvimento de uma dramaturgia negra, influenciando a existência de várias peças cuja criação foi motivada pela presença do TEN. A atuação de Abdias do Nascimento e do TEN foi fundamental para a afirmação do teatro negro no Brasil, proporcionando uma plataforma para a expressão da cultura afro-brasileira e a luta contra a discriminação racial.

Mas ainda, de acordo com Douxami, a contribuição de Abdias do Nascimento e o TEN vai além, a autora salienta que ambos promoveram eventos específicos, como concursos de beleza da mulher negra e o incentivo à presença do negro nas artes em geral, questionando a alienação estética da sociedade convencional. Eles também realizaram eventos estritamente políticos, como convenções e congressos, demonstrando a interseção entre teatro e política na busca por transformações sociais e na afirmação da identidade negra.

De acordo com as autoras Renata de Lima Silva (Kabilaewatala) e Jordana Dolores Peixoto em “Negro Teatro, Negra Performance”, (2022), “o Teatro Negro no Brasil tem se constituído e se expressado de muitas maneiras, por meio de variadas vozes, corpos, formas, estéticas e poéticas e elaborado distintos discursos políticos. A diversidade do Teatro Negro reflete a riqueza e a complexidade das culturas africanas e afrodiaspóricas.” (PEIXOTO, J. D., & SILVA, R. DE L., 2022, p. 11)

Neste contexto, destaca-se a ideia da riqueza e diversidade presentes no Teatro Negro brasileiro, que se manifesta através de uma variedade de elementos, como vozes, corpos, formas artísticas e poéticas. Além disso, enfatiza-se a importância dessa expressão cultural na representação e reflexão das culturas africanas e afrodiaspóricas, destacando sua complexidade e contribuição política. Renata de Lima Silva também apresenta um histórico da experiência negra no teatro brasileiro desde o período da invasão dos europeus e início do processo de colonização e escravização das populações negras e indígenas. Além de descrever a trajetória da presença negra na cena, a pesquisadora problematiza e analisa a qualidade dessa presença e os diversos contextos em que ela aconteceu.

Entre outras perspectivas as autoras apresentam contribuições de autores sobre as características e o desenvolvimento histórico do Teatro Negro, como por exemplo, Leda Maria Martins, em seu trabalho “A cena em sombras”, onde destaca a importância de se conhecer e refletir sobre a teatralidade de formas expressivas da cultura negra, como a capoeira, os congados e reinados, entre tantas outras, já que tais performances oferecem subsídios fundamentais para a leitura e compreensão aprofundada do Teatro Negro.

Conclusão

Os cruzamentos de saberes e compreensões, no que diz respeito aos aspectos envolvidos neste artigo, tais como o teatro ritual e os seus desdobramentos, assim como sua relação com a arte ao longo do tempo, bem como os saberes de terreiro e seus aparatos tecnológicos, revelam-se como um campo de estudo e prática profundamente enriquecedor e provocativo. Nesta breve produção, exploramos como esses elementos se entrelaçam e oferecem perspectivas únicas para abordar as complexas realidades enfrentadas por comunidades historicamente marginalizadas.

O teatro ritual há muito tempo, desempenha um papel fundamental na preservação da cultura afro-brasileira e na transmissão de saberes ancestrais. No entanto, a contemporaneidade trouxe novas dimensões para essa forma de expressão artística. Através da digitalização de rituais e performances, é possível alcançar um público mais amplo, compartilhar conhecimentos e celebrar tradições de maneira global, abrindo portas para a inclusão e o reconhecimento das contribuições culturais da população preta.

No entanto, também devemos estar cientes dos desafios que surgem com essa fusão de arte e tecnologia. As desigualdades digitais persistem com muitas comunidades negras periféricas enfrentando dificuldades no acesso à tecnologia e à conectividade.

Portanto, é essencial que os esforços sejam feitos para garantir que as inovações tecnológicas não aprofundem as disparidades existentes, mas, ao contrário, as abordem de forma proativa.

Os saberes de terreiro são uma fonte rica de conhecimento e tradição, amplamente marginalizados pela sociedade dominante. No entanto, à medida que as comunidades pretas ganham visibilidade na era digital, esses saberes têm a oportunidade de brilhar e serem valorizados como parte integrante da herança cultural brasileira. A preservação e transmissão desses saberes podem ser facilitadas pela tecnologia, criando uma ponte entre gerações e fortalecendo a identidade cultural.

O encontro entre os temas abordados é um território complexo e instigante. À medida que exploramos essas conexões, é fundamental que sejamos sensíveis às questões de desigualdade, e que trabalhemos ativamente para garantir o fortalecimento da herança cultural e celebrar as contribuições das comunidades negras para a riqueza cultural do Brasil. Neste cenário dinâmico, a arte e a tecnologia podem se unir para criar um futuro mais inclusivo e diversificado, onde os saberes de terreiro e a cultura afro-brasileira possam florescer plenamente na era digital.

Referências

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e Seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

CARVALHO, José Jorge. **Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras**: de patrimônio cultural a indústria do entretenimento. *Celebrações e Saberes da Cultura Popular*, p. 65-83. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/IPHAN, Série Encontros e Estudos, 2004.

DOUXAMI, C. **Teatro negro: a realidade de um sonho sem sono**. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 25-26, 2001. DOI: 10.9771/aa.v0i25-26.21016.

MONTERO, Paula. **A teoria do simbólico de Durkheim e Lévi-Strauss: desdobramentos contemporâneos no estudo das religiões**. *Novos Estudos - Cebrap*, no. 98 (março de 2014): 125–42.

MUNANGA, K. . **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. *Entrevista. Revista*, São Paulo, p. 51 - 56, 01 jan. 2004.

PEIRANO, Mariza. **Rituais Ontem e Hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

SILVA, Renata de Lima (Kabilaewatala) e PEIXOTO, Jordana Dolores. (2022). **Teatro Negro, performance Negra: Uma abordagem dos estudos de teatro e performance na perspectiva das mulheres negras**. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 12(4), 120854.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O Antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas Sobre Religiões Afro-brasileiras.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade: a formação social negro brasileira.** Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Cultura: a comunicação e seus produtos.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPÍTULO 9

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E EDUCACIONAL: DO NÍVEL BÁSICO AO NÍVEL SUPERIOR

Elisa Antônia Ribeiro

Magda de Souza Santos Melo Silva

Renata Costa Gomes

Sirlene Paulina dos Reis

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-9

Resumo: O presente artigo trata-se de uma revisão de literatura sobre a temática da Avaliação externa e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. A avaliação foi sistematizada na educação superior brasileira a partir da década de 1980, quando teve início a avaliação da pós-graduação, pela Capes. Na graduação, no entanto, ela se estruturou apenas a partir da década de 1990, e com a aprovação da Lei Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, o país passou a dispor de um conjunto de procedimentos avaliativos para este nível de ensino, que envolve desde a instituição até o desempenho do estudante. Entre esses procedimentos destaca-se a avaliação institucional, procedida em duas etapas: autoavaliação e avaliação externa, sendo que a primeira foi realizada pelas instituições de ensino superior (IES) entre 2004 e 2006, enquanto a avaliação institucional externa teve início no final de 2008. Até 2009, estavam previstas para receber a visita de comissões cerca de 700 IES. O objetivo geral dessa revisão é examinar, discutir os aspectos epistemológicos da avaliação educacional e institucional, nos níveis básico e superior. O objetivo específico é refletir sobre a relação das bases legais que determinam e coordenam as avaliações e a realidade das instituições avaliadas.

Palavras-chaves: Avaliação Institucional e Educacional. Avaliação Externa. IDEB. SINAES.

Introdução

O conceito de avaliação pode ser entendido como o reconhecimento ou mensuração de valor. Para Brandalise (2010) valores em educação [...] são histórica e culturalmente construídos [...] a decorrência disso é que a avaliação educativa não é um fim de processo, mas o seu meio.

Nesse sentido, a avaliação no âmbito da educação decorre de uma complexa estrutura que compõe o resultado da eficiência e da qualidade da educação, levando em consideração que avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar (Machado, 2012).

Outrossim, o processo de avaliação educacional envolve a análise de situações de ensino e aprendizagem, desempenho individuais e coletivos de alunos e servidores, currículos, qualificação profissional e outras, enquanto a avaliação institucional, tem por finalidade avaliar as instituições, os sistemas educacionais e as políticas públicas educacionais. Segundo Stein (2003) “Avaliação educacional e avaliação de uma instituição educacional com suas especificidades se cruzam, pois a avaliação de aprendizagem, de desempenho e de currículo constituem níveis de abrangência da própria avaliação de uma instituição educacional.”

Desse modo, a relevância dos processos avaliativos concentra-se na força e capacidade dos agentes públicos: governo e gestores escolares em analisar, criticamente, a realidade, sob o contexto de sociedade, economia e ciência em que a educação e a missão da instituição está inserida, ressignificando assim, os processos educativos, a estratégia administrativa e os resultados a serem alcançados, que serão os instrumentos balizadores para as renováveis políticas públicas educacionais e reformas educacionais.

Nesse contexto, a avaliação educacional e institucional acontece nos dois níveis de ensino, tanto na educação básica, quanto na educação superior,

bem como em suas dimensões interna (autoavaliação) e externa (organismos governamentais externos à instituição escolar). Tomando por base as considerações apresentadas, ressaltamos que a proposta para reflexão contida neste artigo, é discutir os aspectos práticos e epistemológicos da avaliação educacional e institucional, nos níveis básico e superior.

A metodologia utilizada será a revisão da literatura já existente, produzida por estudiosos acadêmicos. A abordagem será de cunho qualitativo por entender que segundo Godoy (1995), esse tipo de abordagem permite que, um determinado fenômeno possa ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Assim, entendemos que a análise da literatura, das normativas e da realidade do processo de avaliação constitui a integração do fenômeno estudado que é a avaliação institucional e educacional.

Avaliação Externa: Conceitos e Aplicações

A primeira experiência de avaliação na educação aconteceu por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, CAPES, órgão ligado ao Ministério da Educação - MEC. Em 1976 ela inicia a avaliação dos programas de pós-graduação existentes no país (Horta Neto, 2007). No Brasil, os primeiros estudos com o objetivo de estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste brasileiro - EDURURAL. O programa tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos estudantes.

A avaliação tem estado presente no dia a dia das escolas, dos professores e dos alunos há muito tempo. Os professores avaliam seus estudantes para saber sobre suas dificuldades e o que foi aprendido, de forma a auxiliá-los no seu processo de aprendizagem. Nos últimos anos, muitos países vêm investindo significativos recursos na realização de avaliações externas constituídas, entre outros instrumentos, por provas aplicadas aos alunos com o objetivo de verificar se eles estão adquirindo conhecimentos e as competências necessárias para a conclusão de um ciclo ou nível de sistema educativo (Horta Neto, 2007).

Assim, é importante diferenciar o que seria uma prova aplicada por um professor a seus alunos do que é um sistema de avaliação. Uma prova aplicada seria um evento único e independente, com ênfase somente em um conjunto de objetivos cognitivos que incide sobre o futuro imediato do aluno que é interpretado independentemente do seu contexto socioeconômico ou educacional. Já um sistema de avaliação é um processo que envolve um levantamento periódico de dados com o objetivo de captar a evolução do quadro educacional.

Nesse aspecto, avaliar significa ir além das medições ou apresentação de resultados e envolve a definição de políticas e estratégias governamentais que levariam ao aperfeiçoamento institucional e do próprio processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades (Horta Neto, 2007). Sendo assim, um dos propósitos da avaliação é que ela possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto, as avaliações externas centralizam sua função na aferição do desempenho do aluno ou do professor em exames padronizados. É preciso que o dado seja reconhecido como pertencente à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre um dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas (Amaro, 2013).

A avaliação externa é aquela gestada por instituições e especialistas de fora do ambiente escolar e tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais, por meio do desempenho de alunos em língua portuguesa, com foco na leitura e em matemática, com foco na resolução de problemas. Sendo assim, é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar (Machado, 2012, p. 71).

É também conhecida como avaliação em larga escala, pois abrange um contingente considerável de participantes. Nesse sentido, caracteriza-se por ser um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas (Nilma; Fontanive, 1995).

Além disso, a avaliação externa é todo procedimento que comporta, além da avaliação propriamente dita, a medida das proficiências dos alunos em provas padronizadas, o que pode produzir, também, resultados por escolas e redes.

A avaliação externa informa o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanha sua evolução ao longo dos anos.

A principal justificativa para a criação das avaliações externas está no fornecimento de informações sobre o desempenho e resultados dos sistemas educativos para gestores educacionais e de ensino, famílias e sociedade.

Os resultados das avaliações externas permitem estabelecer um controle de qualidade do ensino, por meio de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e do trabalho desenvolvido pelas equipes escolares. Além disso, tais resultados podem criar condições para que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade, uma vez que representam importantes dimensões dos objetivos escolares. Possibilitam ainda a reflexão sobre o desempenho dos alunos nos conteúdos avaliados nas provas padronizadas.

Um dos argumentos favoráveis às avaliações externas considera a relevância do conhecimento das redes e do seu nível de qualidade da educação. As discussões sobre qualidade da educação não são recentes. As reformas educativas implementadas na segunda metade do século XX impuseram o significado de “qualidade” defendido por governos neoliberais: ênfase na centralização das avaliações e fomento à descentralização da gestão e do financiamento com vistas à legitimação de valores (Amaro, 2013).

Exemplos de avaliação externa na educação básica

Um dos exemplos de Avaliação Externa na educação básica é a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Anresc, conhecida como Prova Brasil. Essa avaliação passou a compor em 2005, juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

As referidas avaliações são aplicadas a cada dois anos e ambas as provas são pautadas na aferição de habilidades dos alunos em língua portuguesa, com foco na leitura e em matemática, com foco na resolução de problemas.

Os exames são realizados pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo que a Prova Brasil é aplicada em

escolas públicas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 (vinte) estudantes matriculados no quinto e no nono anos do ensino fundamental e seus resultados são fornecidos por escola.

Já a Aneb avalia as redes pública e particular do ensino e abrange o terceiro ano do ensino médio. Os resultados são por Unidades de Federação, para os extratos de dependência administrativa – federal, estadual, municipal e privada. A avaliação censitária da Prova Brasil possibilitou a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que estabelece um importante indicador de qualidade nas escolas.

O IDEB atingiu tal peso na educação brasileira que figura como proposta para ser o principal indicador da qualidade nacional no Plano Nacional de Educação.

O MEC disponibiliza, a cada dois anos, o IDEB dos estados, municípios e escolas, obtido a partir das taxas de aprovação e das proficiências dos alunos na Prova Brasil, normalizadas numa escala de notas de 0 a 10. Também, a partir desses dados, o MEC projeta as metas a serem alcançadas para cada um desses segmentos (Machado; Alavarse, 2015).

Utilizar os dados do IDEB e das avaliações externas que o produzem, portanto, significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim, como oportunidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir o ensino-aprendizagem de qualidade para todos.

O diferencial entre a Aneb e a Prova Brasil está no tipo de avaliação, que é amostral na Aneb e censitária na Prova Brasil, pois todos os estudantes das séries avaliadas fazem a prova. A avaliação externa, especialmente a Prova Brasil, e sua articulação com a aprovação, como examinada aqui, fornece dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Porém, a avaliação da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas, que podem ser tomadas como ponto de partida para a trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação (Machado; Alavarse, 2015).

Essa avaliação, portanto, deve ser articulada com outras modalidades, como são a avaliação interna e a avaliação institucional, pois é capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma interpelação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados e reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo.

Ao avaliar a aprendizagem dos estudantes, também avaliadas em sala de aula por meio da avaliação interna pelos docentes, as avaliações externas produzem e disponibilizam dados que, com algumas diferenças entre elas, podem ser acessados e utilizados pelos professores. Assim, é possível afirmar que estes profissionais devem ser os principais usuários dos resultados das avaliações externas no sentido de articulá-las com o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico nas escolas (Alavarse; Machado; Arcas, 2017).

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (IDEB)

No contexto do avanço da avaliação externa, como vimos já faz parte do cotidiano da escola, e sobre ela exerce grande influência. (Ferrarotto, 2021). Em decorrência disso, houve uma ampliação dos índices criados na regulação dos sistemas de ensino. A exemplo, tem-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado com os dados coletados da Prova Brasil (aplicada nos 5º e 9º anos do ensino fundamental, e na 3ª série do ensino médio), e do Censo Escolar.

O IDEB foi criado em 2007, na segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que foi instituído pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). O Ministério da Educação (MEC) define, no Capítulo II, o art. 3.º do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação:

[...] a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica

- SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (Brasil, 2007).

O eixo basilar do documento é a qualidade da educação que precisa de uma articulação, como exposto no art. 1.º, entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

[...] o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

Dessa forma, cada federação assume espontaneamente o compromisso e a responsabilidade de viabilizar a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, mediante meta estabelecida pelo IDEB (Brasil, 2007).

Os resultados do IDEB das escolas permitem que professores e gestores verifiquem em qual a situação está suas unidades em relação às médias municipal, estadual e nacional. Da mesma forma os sistemas de ensino. Entretanto, a consequência dessa divulgação por escola pode ser deturpada e, na maior parte dos casos, é na medida em que a perspectiva não é a de fazer um diagnóstico, mas de competir por melhores notas a qualquer custo, agregando caráter competitivo e expositor (Santos *et al.*, 2021).

Diante de tantas variedades de sujeitos, e da realidade regionais etc., observa-se que o IDEB tem apontado resultados, mas esses não essencialmente representam um nível de qualidade da educação brasileira. A maneira que o índice foi se estabelecendo se incumbiu de dar esse predicado. Pode-se perceber que, em diferentes redes de ensino, têm-se escolas com IDEB 6.0, apesar desta nota ser considerada de qualidade, porém, há uma realidade escolar que não corresponde com o resultado.

Dessa forma, entende-se que os dados apontam possibilidades para refletir sobre como são usados os dados do IDEB pelas instituições educativas. Porém, é preocupante o modo como tem sido restringido o uso dos indicado-

res, em especificamente para ranking. Haja vista, que o IDEB é um indicador oficial de qualidade, e que os sistemas e escolares precisam usar como parâmetro para criar os seus planejamentos e constituir programas e projetos educacionais, sendo que o problema é a não reflexão desses resultados, que pode causar uma fuga da finalidade fim da escola: promover o aprendizado do educando. O cálculo do IDEB segue a uma fórmula muito simples:

[...] os resultados dos testes de língua portuguesa e matemática são padrão em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez); A seguir, a média dessas duas notas é multiplicada pela média das taxas de aprovação das séries de cada etapa avaliada (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio), que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem) (Brasil, 2022).

Vejamos a seguir Tabela 1, exemplo do cálculo do indicador do IDEB.

Tabela 1 - Exemplo do cálculo do indicador do IDEB

Escola	Desempenho no Saeb (N)	Aprovação (P)	IDEB (N) x (P)
E1	6,0	0,9	5,4

Fonte: Inep (2022)

Os resultados do IDEB 2021 foram calculados por meio do desempenho alcançado pelos alunos que participaram do Saeb 2021 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2021. O cálculo do IDEB 2021 seguiu a mesma metodologia proposta em 2007 e que tem sido usada de maneira inalterada ao longo dos anos, com o objetivo de sustentar a comparabilidade do indicador. Entretanto, é importante ressaltar que o contexto pandemia de Covid-19 teve amplo “impacto nas atividades escolares em 2020 e 2021 - conforme retratado nas duas edições da pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” realizada pelo Inep - e esse contexto deve ser considerado para uma adequada interpretação dos resultados do IDEB 2021” (Brasil, 2021).

Dessa forma, em 2021, tiveram IDEB calculado nos anos iniciais do ensino fundamental: 32.736 escolas; 5.084 municípios; e 27 unidades da Federação. (Brasil, 2021). A Tabela 2, apresenta o resultado do IDEB dos anos iniciais do ensino Fundamental Brasil 2005-2021.

Tabela 2 - IDEB Anos iniciais do ensino Fundamental Brasil 2005-2021

Ano	Indicador de Rendimento (P)	Nota Média Padronizada (N)	IDEB (NxP)
2005	0,83	4,58	3,8
2007	0,86	4,86	4,2
2009	0,89	5,22	4,6
2011	0,91	5,43	5,0
2013	0,93	5,56	5,2
2015	0,93	5,93	5,5
2017	0,94	6,15	5,8
2019	0,95	6,22	5,9
2021	0,98	5,89	5,8

Fonte: Inep (2022)

Na Tabela 2, nos anos iniciais do ensino fundamental, por ser a etapa em que as crianças tiveram maior dificuldades nos processos de alfabetização à distância, o IDEB nacional foi de 5,8 (uma flutuação muito discreta em relação aos 5,9 de antes da pandemia)

Nos anos finais do ensino fundamental, tiveram IDEB calculado: 22.212 escolas; 4.834 municípios e 27 unidades da Federação (Brasil, 2021). A Tabela 3, apresenta o resultado do IDEB Anos finais do ensino fundamental Brasil 2005-2021

Tabela 3 - IDEB Anos finais do ensino fundamental Brasil 2005-2021

Ano	Indicador de Rendimento (P)	Nota Média Padronizada (N)	IDEB (NxP)
2005	0,77	4,52	3,5
2007	0,80	4,70	3,8
2009	0,82	4,88	4,0
2011	0,83	4,97	4,1
2013	0,85	4,96	4,2
2015	0,86	5,19	4,5
2017	0,87	5,36	4,7
2019	0,90	5,46	4,9
2021	0,96	5,32	5,1

Fonte: Inep (2022).

A Tabela 3, demonstra que nos anos finais do ensino fundamental, que houve uma variação também pequena (de 4,9 para 5,1).

No ensino médio, 7.195 escolas e 3.419 municípios tiveram IDEB calculado (Brasil, 2021). A Tabela 4, apresenta o resultado do IDEB Ensino Médio - Brasil 2005-2021.

Tabela 4 - IDEB Ensino Médio - Brasil 2005-2021

Ano	Indicador de Rendimento (P)	Nota Média Padronizada (N)	IDEB (NxP)
2005	0,77	4,36	3,4
2007	0,78	4,44	3,5
2009	0,80	4,57	3,6
2011	0,80	4,57	3,7
2013	0,82	4,44	3,7
2015	0,83	4,46	3,7
2017	0,84	4,51	3,8
2019	0,87	4,79	4,2
2021	0,90	4,63	4,2

Fonte: Inep (2022)

A Tabela 4, aponta que no ensino médio, o IDEB ficou estacionado em 4,2, demonstrando que os números não indicam necessariamente o que aconteceu com o desempenho dos alunos neste período. Os resultados gerais também apontaram “que 11.117 escolas de anos iniciais, 12.956 escolas de anos finais e 10.836 escolas de ensino médio não tiveram IDEB 2021 divulgado em razão do critério J do item 3 (taxa de participação inferior a 80%)” ((Brasil, 2021). Ao comparar os resultados no período 2005-2021 nas Tabelas 2, 3, 4 do IDEB, é possível verificar a evolução do desempenho e da taxa de rendimento. Porém a nota informativa do IDEB 2021 destaca que:

[...] considera-se que a interpretação do IDEB, em especial, a oscilação nos valores das suas componentes, precisa ser realizada com cautela. A mudança brusca observada nas taxas de aprovação faz com que a interpretação do IDEB 2021 esteja dissociada da série histórica do rendimento e seja entendida sob a ótica das mudanças sociais, psicológicas e econômicas derivadas da pandemia de Covid-19. Ao mesmo tempo, a situação adversa ocasionada pela pandemia de Covid-19 importou em impacto significativo

para a aderência à trajetória de metas, estabelecida há 14 anos, em um cenário ausente de fatores exógenos. (Brasil, 2021).

Destaca ainda que:

[...] Eventuais comparações precisam ser realizadas com cautela, sempre observando o cenário da pandemia, que teve impacto heterogêneo no território nacional em decorrência das desigualdades socioeconômicas de alunos e de infraestrutura das escolas, as quais, por sua vez, impactaram a capacidade de implementação de estratégias para o enfrentamento da pandemia nas atividades escolares. (Brasil, 2021).

Segundo o MEC, assim como os resultados do SAEB e do Censo Escolar foram impactados pelo cenário da crise do coronavírus, isso não foi diferente com IDEB. Nesse sentido, a Pasta frisa que é necessário considerar o contexto nas análises.

Destarte, O IDEB foi criado com a finalidade de ser um termômetro para medir a qualidade do ensino ofertado pelas escolas e redes de ensino do Brasil. E se apresenta como mais uma ferramenta para dar auxílio aos gestores e aos docentes em seu ofício diário, possibilitando uma reflexão sobre a realidade da educação nas escolas, ao invés de ser reduzido a um índice para ranking. Pois, os resultados do IDEB e do SAEB proporcionam um diagnóstico, detectam problemas, e propiciam a efetivação de intervenções relevantes no ensino de cada escola, possibilitando assim um planejamento para a otimização do processo de ensino e aprendizagem, desde que devidamente interpretados e analisados. (Santos; Nunes; Ferreira, 2022).

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

O SINAES é uma política de Estado destinada a avaliar as instituições de ensino que ofertam a educação superior, e parte do pressuposto de que “a avaliação deve ser entendida como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas” (BRASIL, 2009, p. 91), ou seja, deve articular um sistema de avaliação com autonomia própria dos processos educativos e emancipatórios, de natureza regulatória, buscando fortalecer o compromisso educativo das instituições.” (Moraes *et al*, 2013, P.35).

Implantado pela Lei 10.861/2004 e conduzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o SINAES constitui-se de três modalidades principais de instrumentos de avaliação:

1. Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) que é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação e tem por objetivo identificar as aptidões e resultados de cada instituição através de seus cursos ofertados, de suas ações e projetos junto à comunidade interna e externa e a coordenação/gestão de todas as dimensões da instituição. A AVALIES se desenvolve em duas etapas principais:

a) autoavaliação ou avaliação interna – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada Instituição de Ensino Superior que procura ampliar sua visão sobre as práticas interiores e sua relação com a comunidade acadêmica e sociedade civil. Segundo Augusto e Balzan (2007) a avaliação interna, busca “[...] identificar a coerência entre a missão e as políticas institucionais realizadas, visando à melhoria da qualidade institucional.” Ressalta-se que a CPA, segundo a Portaria n.º 2.051, de 9 de Julho de 2004 do Ministério da Educação deve contar com a:

[...] 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 e ainda [...] atuará com “[...] com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior [...]” (Brasil, 2004)

b) avaliação externa – realizada por comissão designada pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e é subdividida nas dimensões: institucional e curso, na modalidade *in loco*. No que se refere à análise institucional, o objetivo é o credenciamento ou credenciamento da instituição. Destaca-se ainda que o processo de avaliação externa, segundo o calendário da CONAES, deve ocorrer após finalizada a avaliação interna ou autoavaliação.

2. Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) que segundo Augusto e Balzan (2007) tem por objetivo “[...] identificar as condições de ensi-

no oferecidas, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica [...] medida necessária para a emissão de diplomas [...]", utilizando-se de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas.

3. Avaliação do Desempenho dos Estudante (ENADE) aplicada aos estudantes do primeiro e do último ano do curso, podendo utilizar-se de procedimentos amostrais, com vistas a avaliar " [...] o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial." (INEP, 2004).

O Sinaes é um sistema complexo que "[...] deve ter uma concepção tal que atenda ao critério da diversidade institucional; deve contribuir para a construção de uma política e de uma ética de educação superior em que sejam respeitadas o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, mas também o espírito de solidariedade e cooperação. (Brasil, 2009, p. 98).

Historicamente o Sinaes, surgiu como uma proposta política do Programa de Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, então candidato à Presidência da República no ano de 2002 com o objetivo de remodelar o sistema de avaliação, partindo da experiência dos principais sistemas antecessores, como Exame Nacional de Curso (ENC), Paiub (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), processos avaliativos desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Reforma da Educação Superior (Geres) e também em resposta às inúmeras reivindicações da comunidade acadêmica por um sistema de avaliação dinâmico, com foco no processo de formação como um todo, realizado no âmbito das Instituições de Ensino e não apenas pelo resultado obtido a partir das respostas segmentadas, colhidas nos testes do Exame Nacional de Cursos ou Provão aplicados à época.

A nova proposta, trouxe como elementos centrais, a regulamentação da educação superior brasileira em consonância com o disposto no artigo 209 da Constituição Federal do Brasil a qual ressalta que, a educação não é exclusi-

dade do poder público no que tange à sua oferta, sendo, no entanto, claramente monopolizada pelo Estado, no que se refere à regulação autorizativa e avaliativa e, ainda, a necessidade de um permanente processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior.

Desse modo, essa proposta governamental delineou o novo sistema de avaliação (Sinaes). No entanto, assim como nasce a necessidade de se criar ferramentas para avaliação de determinado processo, surge também a necessidade de se avaliar a própria métrica, no sentido de sua eficácia e resultados.

Por isso que, na contemporaneidade, já existem algumas reflexões sobre a eficácia da combinação das métricas e dos atributos utilizados pelo Sinaes, nas avaliações das instituições, tendo em vista que, sendo critérios únicos, como podem atender às diferenças institucionais existentes?

Assim, corroboramos com o pensamento de Ribeiro (2012) que “é indispensável, tanto na avaliação interna como na externa, sopesar o contexto político, econômico, social, cultural, a história e a missão da instituição, pois cada instituição é única e convém levar em consideração as dinâmicas e os contextos internos e externos às instituições.”

É assertivo, portanto, o pensamento de que a avaliação é singular para cada contexto avaliado, embora exista em sua constituição, um movimento discreto, de disputa, entre a força política e econômica que direciona os resultados que, ao Estado, interessa alcançar, quase sempre, no sentido mercantilista da educação, o que justifica a generalidade dos critérios regulamentadores e, a constante luta da comunidade acadêmica pelo respeito e a preservação das especificidades institucionais.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar do peso da ideologia política contida nos sistemas de avaliação, segundo Oliveira (2020) existe também, na elaboração dos critérios avaliativos

“[...] a preocupação de instituir um novo paradigma de avaliação, com características formativas que permitam a realização de um processo de autoconhecimento institucional e de reconhecimento das potencialidades e dificuldades da instituição, que, fazendo uso dos dados qualitativos e quantitativos, pode criar ações que ajudem a superar os problemas institucionais.”

No que tange a legalidade dos critérios de avaliação, o Sinaes, em seu documento oficial, aponta dez dimensões e seus respectivos quantitativos que, devem ser observados por qualquer instituição de ensino superior, os quais, constituem-se de normas mais recentes, relativas aos processos de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, incluindo as Portarias que tratam do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), as diferentes Portarias que aprovam os instrumentos de avaliação, notadamente os do ciclo avaliativo do Sinaes, entre outros documentos de igual relevância.

Há de destacar que todo processo avaliativo apresenta contrapontos, naturalizados pela intrínseca relação da prática com a ideologia, no entanto, o que exalta a sua importância não é o seu aspecto aferidor de resultados, mas a sua capacidade de promover debates, reivindicações e consequentes melhorias de resultados. Nesse sentido, o Sinaes, ao longo de quase duas décadas de implantação busca, apesar de suas imperfeições, cumprir o seu papel regulador nos debates sociais e acadêmicos por resultados melhores dos processos educacionais e institucionais.

Considerações Finais

Por todo o exposto, entende-se que, a avaliação da educação pretende cumprir uma agenda formativa e reguladora e que, cabe ao Estado, o papel de promover, através das políticas públicas educacionais um constante debate para melhoria dos rumos da educação bem como das diretrizes institucionais.

Outrossim, cabe ressaltar o propósito principal dessa discussão acerca das avaliações, retomando a ideia que avaliar é um processo complexo, que nasce de uma regulamentação estatal, mas que precisa ganhar força intelectual para que seu objetivo ultrapasse os parâmetros métricos e atinja a mobilização dos envolvidos para, de fato, avaliar o sistema e as ações humanas, considerando as especificidades e as limitações de cada um, pois só assim, os resultados serão reais e passíveis de norteammento de ações corretivas e inovadoras.

Ressalta-se que avaliar o processo educativo é uma necessidade básica, tanto para o governo, quanto para a própria instituição. A autoavaliação, por

exemplo, é uma oportunidade interna, para todos repensarem ações e sugerirem melhorias. A avaliação externa é o meio pelo qual o governo, busca obter uma fotografia do andamento da educação no país.

Nesse sentido, cada nível de ensino possui seu sistema próprio de avaliação, no entanto os objetivos e as modalidades auferidoras são bem parecidos, enquanto o primeiro possui como elementos de análise, a instituição, os profissionais e o discente, o segundo utiliza-se de testes avaliativos para os discentes (provas) e análise documental e visitas *in loco* para as instituições, numa periodicidade própria de cada um.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p 1353 a 1375, jul/set/2017.

AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 24, n. 54, p 32-55, jan/abr. 2013.

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 12, n. 04, p. 597-624, 2007.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da Concepção à Regulamentação**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_2009_da_concepcao_a_regulamentacao_5_edicao_ampliada.pdf. Acesso em 04.12.2022

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 21 jun. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota informativa do IDEB 2021**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_IDEB/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_IDEB_2021.pdf. Acesso 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Saeb e do IDEB 2021**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_IDEB_2021.pdf. Acesso 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **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.

HORTA NETO, João Luiz . Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84- 104, jun. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação superior**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de_atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade. acesso em 25 de fev. 2023.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, Brasil, v. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr. 2015.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de *et al.* O SINAES nos Institutos Federais: adequação e pertinência no âmbito da avaliação institucional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 6, p. 30-39. 2013.

NILMA, Rubem Klein; FONTANIVE, Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. KLEIN, R.; FONTANIVE, N. **Em Aberto**, Brasília, v.15, n.66, p.29-34, jun.1995.

OLIVEIRA, Denise Lima de; PIRES, Luciene Lima de Assis. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: reflexões sobre a autoavaliação nos Institutos Federais**. 2020.

RIBEIRO, Elisa Antônia. Convergências e divergências das práticas de autoavaliação institucional em IES pública e privada na percepção da comunidade acadêmica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 51, p. 168-188. 2012

SANTOS, V. P. *et al.* Índice de desenvolvimento da educação básica (proficiência e fluxo): Por que avançamos tão pouco? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1058–1076, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15115>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SANTOS, A. C. P. ., NUNES, S. M. L. .; FERREIRA, A. A. . O IDEB e o SAEB: uma análise e interpretação dos seus resultados. **Pesquisa E Debate Em Educação**, v.12, n.2, 1– 19, e34598, P. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/34598/25145>. Acesso em: 15 fev. 2023.

STEIN, Maria das Graças Dias Ferreira. O referencial teórico e histórico da avaliação institucional no Brasil pós-constituição de 1988. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 8, n. 04, p. 31-51, 2003.

CAPÍTULO 10

A MÚSICA COMO PRÁTICA CULTURAL E FORMATIVA: A DIMENSÃO CULTURAL NA FORMAÇÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

Tauãn Medino Gomes da Silva e Sá

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-A

Introdução

A cultura camponesa tem sido discutida há tempos em sua relação com o espaço vivido pelos sujeitos do campo, envolvendo vínculos com a terra, práticas religiosas, modos de cultivo e formas de organização da vida. Com o passar dos anos, transformações sociais e econômicas alteraram significativamente esse espaço, dando origem a novas formas de sociabilidade e organização. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) constitui um exemplo emblemático dessas mudanças, pois surgiu justamente no contexto das transformações ocorridas no espaço campesino.

Entre os elementos centrais desse processo está a luta pela terra, que se tornou eixo estruturante da atuação do MST, expressando-se na construção de uma cultura territorializada e no fortalecimento do protagonismo dos sujeitos¹ do campo. A educação, nesse contexto, não é neutra: ela integra o projeto político do Movimento, buscando humanizar as relações e promover uma formação crítica e cidadã (Caldart, 2004).

A criação de escolas que unam a luta social com práticas pedagógicas vinculadas à realidade concreta das famílias do campo faz parte desse projeto. A consciência social dos sujeitos, forjada nas experiências do Movimento e nas relações construídas no território, impulsiona a produção de uma cultura própria, enraizada nas práticas sociais do MST (Bogo, 2009).

¹ Ler Caldart *Por uma Educação do Campo* - (2004).

Esta pesquisa, é resultado da produção da dissertação de mestrado em Geografia intitulada “A música como recurso para ensinar o lugar na Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares - Cascavel”, defendida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 2021. Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as atividades pedagógicas envolvendo a música na Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, compreendendo como essas práticas contribuem para a formação social, cultural e política dos estudantes oriundos de famílias do assentamento Valmir Mota de Oliveira, em Cascavel - PR.

Para isso, a metodologia adotada envolveu a aplicação de questionários com docentes da escola, com o intuito de identificar e sistematizar as atividades musicais desenvolvidas. A análise qualitativa dos dados obtidos foi orientada pelo referencial teórico sobre a relação entre cultura, espaço e educação do campo, com destaque para os estudos de Milton Santos (2012), Caldart (2000; 2004), MST (1998; 2013), Pereira (2014) e Sapelli (2019).

Os desdobramentos desta pesquisa estão representados no contexto em que a utilização da música, como recurso pedagógico, ultrapassa a dinâmica da escola e atinge o assentamento Valmir Mota de Oliveira em sua dimensão cultural. A música está inserida na organização pedagógica da escola, nos Tempos Educativos, ligada ao contexto de vida das famílias do MST. Isso se manifesta na escola Zumbi dos Palmares, nas falas e relatos de atividades realizadas pelos docentes da instituição, pois retrata a vida dos camponeses locais e reforça a identidade cultural do sujeito camponês brasileiro para as gerações futuras.

Educação do Campo, Cultura e a Formação pelo Espaço

A ótica social no espaço camponês resulta da força expressa na resistência diante de uma realidade marcada pela violência e desigualdade, alimentada pela luta por justiça e equidade social. O vínculo entre essa luta e o direito à Educação do/no Campo se constrói por meio da organização de sujeitos que, sentindo na pele a perversidade da exclusão, recusam-se a aceitá-la. “São os sujeitos [...] que lutam para continuar sendo agricultores apesar

de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária [...]” (Caldart, 2004, p. 152).

A resistência social implica a manutenção das práticas de produção da vida. No contexto do MST, a organização nos acampamentos e assentamentos vai além da ocupação da terra como forma de resistência: representa a construção de um território de direitos. Nesse espaço, cultura, educação e vida cotidiana se entrelaçam e são transmitidas em grande parte, pela escola.

As atividades comunitárias organizadas pelo MST contribuem para a formação da consciência social, estruturando os setores internos dos assentamentos. A compreensão crítica da realidade evidencia a necessidade de uma organização coletiva, e a reconstrução de formas de vida social passa a ser parte essencial da luta por um novo espaço no campo. “O modo de vida determina o modo como a consciência se desenvolve”, sendo a cultura a criação do gesto e a consciência, sua assimilação e repetição (Bogo, 2009, p. 11).

A relação entre cultura e consciência social, nesse contexto, emerge das práticas cotidianas dos sujeitos do MST. Cada indivíduo, ao integrar-se ao movimento, contribui para a constituição de uma prática cultural coletiva, articulando-se com os processos educativos propostos pela pedagogia do Movimento.

A música e a mística, enquanto expressões artísticas e simbólicas, atuam como instrumentos de reafirmação da identidade camponesa, fortalecendo a resistência e a luta contra a desigualdade. Tais práticas alimentam a consciência social e garantem a preservação e transmissão da cultura comunitária às futuras gerações.

Compreender esse processo implica reconhecer como a formação dos lugares onde se estabelecem as comunidades do MST revela dimensões sociais e culturais da vida camponesa. No Assentamento Valmir Mota de Oliveira e na Escola Zumbi dos Palmares², essa dinâmica se materializa na própria luta pela criação da comunidade. Identificar como o projeto pedagógico articula a formação dos sujeitos às ações culturais da escola e do movimento

² A Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares encontra-se na área do Assentamento Valmir Mota de Oliveira, no município de Cascavel, no estado do Paraná e foi um marco para construção de outros acampamentos e assentamentos na região.

permite evidenciar o espaço como ferramenta educativa que valoriza o lugar da vida dos estudantes.

A constituição do lugar, nesse sentido, é atravessada pelas expressões artísticas da cultura camponesa, especialmente pela produção musical, que reflete a realidade da comunidade e contribui para a formação territorial dos alunos.

Para entender como esse exercício social e pedagógico se realiza, é necessário considerar as matrizes formativas do ser humano – especialmente nas atividades que envolvem a mística³ na escola – como base para o estudo da realidade (o lugar) no Assentamento Valmir Mota de Oliveira. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, as matrizes que orientam a integração das práticas históricas do MST à Educação do Campo são: “*Trabalho, Luta Social, Organização Coletiva, Cultura e História*” (SEMED, 2016, p. 25).

Essas matrizes são compreendidas como “[...] elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano”, sendo o *trabalho* – entendido em seu sentido amplo como atividade criadora – a matriz primeira da constituição do sujeito histórico e social (SEMED, 2016, p. 25). Assim, é a partir desses elementos – *trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história* – que se estabelece a relação entre as atividades musicais e as expressões culturais da Escola Zumbi dos Palmares, em consonância com a pedagogia do MST.

As Matrizes Formativas da Pedagogia do MST na Escola do Campo Zumbi dos Palmares: Trabalho, Luta Social, Organização Coletiva, Cultura e História

A pedagogia do MST está profundamente vinculada à matriz educativa concebida pela escola do Movimento. Inserida na base de sua luta pela terra, a educação no MST é voltada aos interesses dos sujeitos do campo (MST, 2013).

O *trabalho* é uma matriz pedagógica central, não a partir do modelo capitalista, mas, como prática humana que visa superar as formas alienadas de

³ A mística é uma prática cultural do MST, em que se manifesta o trabalho realizado na terra, o trabalho militante social das ocupações, bem como, de maneira cultural, ela representa o modo de vida dos camponeses no contexto de sua resistência no campo (Pereira, 2014).

produção. Essa concepção formativa busca fortalecer o vínculo dos sujeitos com a vida comunitária e o mundo do trabalho (MST, 2013, p. 10).

Como matriz pedagógica, o *trabalho* é considerado na formação educativa dos alunos a partir do que produz.

[...] Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana [...] (Caldart, 2004, 101).

A prática do *trabalho* como princípio educativo se manifesta no cotidiano dos acampamentos e assentamentos. A gestão do trabalho, no sentido formativo das ações dos alunos, estabelece a possibilidade de inserção destes no desenvolvimento da comunidade a que pertencem. Ressalta-se, por exemplo, a importância da experiência agrícola desde os anos finais do Ensino Fundamental, para fortalecer a apropriação social da terra e não exploradora da natureza (MST, 2013).

Nesse processo, além do *trabalho*, a *luta social* emerge como outra matriz formativa essencial.

Esta talvez seja a matriz pedagógica mais intrinsecamente ligada ao Movimento, enquanto ingrediente capaz de mover e transformar a própria pedagogia. O movimento é constituído pela luta, e, ao mesmo tempo, a conforma. [...] Ser *Sem Terra* quer dizer *estar permanentemente em luta para transformar 'o atual estado das coisas'*. [...] a luta está na base da formação dos sem-terra, e é a vivência dela que constitui o próprio *ser* do MST, trazendo presente a própria possibilidade da vida em movimento [...] *Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas* (Caldart, 2000, p. 209).

O MST propõe ambientes educativos que desenvolvam nos estudantes a indignação diante das injustiças, a capacidade de análise crítica, o projeto de futuro e organização para a transformação social. Desta maneira, é importante manter, nas práticas formativas⁴ – sejam elas pedagógicas, no ambiente escolar ou fora dele –, a intencionalidade na participação dos estudantes, especialmen-

⁴ Algumas formas de incluir as atividades da escola e discutir a sua participação na formação dos alunos como parte do movimento social, são as jornadas de luta, encontros dos Sem Terrinha ou as jornadas da juventude Sem Terra (MST, 2013).

te no que se refere às ações da luta social, a partir de sua relação com o MST e a comunidade em que vivem (MST, 2013).

Esta dimensão pedagógica, articulada com o dia a dia do sujeito do MST, é palpável no sentido em que o professor pode oportunizar ao aluno ações pedagógicas que o envolvam como sujeito ativo da comunidade a que pertence, possibilitando o desenvolvimento do potencial formativo de sua consciência social, conforme este é envolvido pela lógica organizativa do MST e da própria organização pedagógica do processo educativo da escola.

A *organização coletiva*, terceira matriz formativa, é apresentada como prática pedagógica. O processo pedagógico da *organização coletiva* vincula-se à dinâmica das ações do Movimento, enquanto semente da própria organização. Na mecânica das ações práticas de militância dos sujeitos com o movimento social – as ocupações de terra, as ações de resistência e a produção de alimentos saudáveis – este contexto produz as ações pedagógicas destes indivíduos no seu processo organizativo. Portanto,

Organização remete ao ato ou ao processo de organizar-se em vista de realizar coletivamente uma determinada ação. Mas também pode se referir à coletividade produzida através das ações organizadas. O MST organiza os sem-terra em luta. Neste sentido, dizer que os sem-terra se educam através da organização se refere aos dois significados combinados: os sem-terra se educam à medida que se organizam para lutar; e se educam também por tomar parte em uma organização que lhes é anterior, quando considerados como pessoa ou família específica (Caldart, 2000, p. 216).

O contexto deste princípio educativo está representado no sentido que as ações de cada setor do Movimento são exemplos de organização dos sem-terra para as novas gerações. As práticas coletivas – como ocupações, construção das escolas e organização comunitária – formam hábitos e valores de vida coletiva, fortalecendo o pertencimento à comunidade (MST, 2013).

A escola tem o papel de incluir os alunos e a comunidade na busca por estes hábitos da vida coletiva do Movimento em cada sujeito. Nesse sentido:

[...] quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a co-responsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo, ou de uma cultura, onde o “natural” seja pensar no bem de todos e não apenas de si mesmo (Caldart, 2004, p. 100).

A articulação escola-comunidade é garantida pelo Setor de Educação do assentamento, pelo Coletivo de Trabalhadores de Apoio, e pela Associação de Pais, Professores e Servidores (APPS – Resistência Camponesa), que participa do planejamento pedagógico e do acompanhamento da escola (SEMED, 2016).

A *cultura* é outra matriz formativa fundamental. Promovida, de maneira geral, nos eventos realizados pelo Movimento – como Encontros Sem Terrinha⁵, festivais artísticos e culturais, Cirandas Infantis – e desenvolvida por meio das místicas nos *Tempos Educativos*⁶ na escola. No que diz respeito à maneira de conceber a vida e ao jeito de se viver pelos sujeitos do MST, a cultura fortalece a prática educativa. Em seu desenvolver, as relações sociais das famílias que compõem a comunidade e o modo de vida cultivado pelo movimento social evidenciam a cultura do próprio Movimento para as futuras gerações do MST (Caldart, 2004). Seguindo a perspectiva pedagógica do Movimento:

O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que troca de palavras. Ele aprende com o *exemplo*, aprende a fazer e aprende a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são (Caldart, 2004, p. 102).

Na estrutura em que os sujeitos se organizam pelas relações do dia a dia na comunidade, e embasados na prática vivenciada no Movimento, a escola, em sua dinâmica social e educativa, pode orientar a formação dos alunos para a vida, por meio da organização coletiva que o Movimento, em unidade com a comunidade, proporciona à escola. Assim, constituem-se exemplos, desde a infância dos alunos, resultantes da relação escola-comunidade-MST. Por meio da auto-organização dos sujeitos-alunos e da organização do núcleo de base⁷,

5 “Os Encontros dos Sem Terrinha são considerados como atividades político-organizativas realizadas pelo MST desde 1994, geralmente no mês de outubro, e corresponde à Semana da Criança.” (Rosseto, 2009, p. 32).

6 “Os tempos educativos, como tempo aula, tempo formatura, tempo auto-organização, tempo trabalho, entre outros, desafiam a escola a mover-se, estimulando formas participativas de gestão. Estes tempos são uma tentativa de buscar desenvolver a formação humana em todas as suas dimensões: cognitiva, política, estética, afetiva etc.” (Bahniuk, Camini, 2012, p. 336).

7 “O núcleo de base também é a forma como as famílias se organizam nos acampamentos e assentamentos para participar da coletividade. Na Ciranda, essa forma organizativa tem como um de seus objetivos o de trabalhar a dimensão da auto-organização das crianças.” (Rosseto e Silva, 2012, p. 128).

que fomenta a Ciranda Infantil, materializam-se “atividades” que contribuem para a formação pedagógica e cultural destes alunos como sujeitos ativos e representantes da comunidade a que pertencem.

Por fim, a *matriz formativa da história* se destaca pela intencionalidade dos estudos das disciplinas oferecidas pela escola. É por meio do desenvolvimento, na escola, dos processos sociais – especialmente da historicização da vida do movimento social e da comunidade em que os alunos estão inseridos – que se orienta a compreensão da realidade atual e da construção do pertencimento a esse contexto (Sapelli, Leite e Bahniuk, 2019).

No ambiente escolar, é fundamental trabalhar as contradições como uma noção prática, que, gradativamente, pode evoluir para uma compreensão teórica. As contradições são responsáveis pelo movimento, desenvolvimento, transformação e existência da história. “No dia a dia da organização coletiva da vida escolar é possível ir aprendendo métodos de análise e de atuação que permitam conviver com o contraditório e superar contradições antagônicas” (MST, 2013, p. 23).

Nesse contexto, organizam-se os fatos sociais e históricos da vida do sujeito camponês do MST: a história de sua luta, os saberes da atualidade e o movimento dialético entre passado e presente. Inseridos nessa estrutura social de conhecimento, também se organizam os costumes, valores sociais e culturais construídos pelas famílias do MST, especialmente nas comunidades envolvidas na construção da Escola Zumbi dos Palmares.

Assim, as matrizes formativas fundamentam o processo de desenvolvimento da cultura social e pedagógica do MST na escola. Analisar essa estruturação envolve – ou pode envolver – a dinâmica pedagógica do professor, especialmente pelo uso de expressões artísticas como a música, evidenciando o esforço metodológico de integrar o estudo do lugar à cultura do MST, fortalecendo o processo de ensino a partir dessa organização.

Resultados e Discussões

As práticas culturais no MST estão ligadas aos saberes locais e globais, refletindo a dinâmica dialética entre lugar e espaço no movimento social. A música é uma ferramenta importante no contexto de resistência política e social, especialmente quando é representada nas místicas e atividades pedagógicas, como na organização dos Tempos da Escola⁸.

A música nas escolas do MST ultrapassa o campo da expressão artística, constituindo-se como uma estratégia de formação política, social e cultural. No caso da Escola Zumbi dos Palmares, as atividades pedagógicas estão organizadas conforme a realidade da comunidade local e incluem místicas, aulas, oficinas, recreação e trabalho (MST, 1998). O uso da música está presente de forma marcante nos Tempos Educativos da escola, sendo articulada a diferentes práticas formativas, como revelam os depoimentos e as observações realizadas.

Um exemplo disso é o uso da música nos conteúdos escolares. A tabela 1, apresentada a seguir, reúne algumas canções que foram utilizadas em diferentes eixos educativos, conforme relatado pela professora “M⁹”:

Tabela 1 – Momentos pedagógicos em que se trabalhou com a música na Escola Zumbi dos Palmares

Eixo educativo:	Conteúdo:	Música utilizada:
O sujeito e o seu lugar ano mundo	• Território e diversidade em diferentes escalas. • Processos migratórios no Brasil e no Paraná	• Todo Dia Era Dia de Índio – Baby do Brasil.¹⁰ • O Canto das Três Raças – Clara Nunes.¹¹

8 “O dia escolar é organizado em tempos educativos. Assume-se, aqui, a possibilidade de educação em tempo integral. A possibilidade de permanência do estudante por um tempo maior na escola, para além do tempo dedicado as aulas das disciplinas, se justifica desde o indicativo da educação integral, algo que pressupõe a formação omnilateral dos estudantes.” (MST, 2013, p. 29).

9 Os sujeitos desta etapa da pesquisa foram identificados pela inicial de seus nomes.

10 Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/baby-do-brasil/365271/>>. Acesso em: 03 de Set de 2021

11 Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/clara-nunes/83169/>>. Acesso em: 03 de set de 2021.

Mundo do trabalho	• Trabalho no campo e na cidade. • Produção, circulação e consumo de diferentes produtos.	• Cidadão – Zé Ramalho.¹² • Ordem e Progresso – Beth Carvalho.¹³
Conexões e escalas	• Territórios étnicos-culturais: formações, reconhecimento e legitimidade.	• Construtores do Futuro – Gilvan dos Santos.¹⁴

Fonte: organizado pelo autor.

A unidade temática das músicas exemplificadas reflete, em parte, os elementos contextuais pedagógicos apontados pela professora M. Os temas abordados nas músicas retratam aspectos sociais e culturais específicos da realidade da Escola Zumbi dos Palmares. No entanto, observa-se que, com exceção da música “Construtores do Futuro”, não são composições originadas diretamente da realidade do MST, embora abordem contextos sociais, culturais e econômicos que permitem discutir elementos pertinentes à vivência dos sujeitos da escola e do assentamento.

Além da aplicação das músicas nos conteúdos escolares, a escola organiza o uso da música nos *Tempos Abertura* e no *Tempo Cultura*. No primeiro, coordenado pelos Núcleos Setoriais¹⁵, toda a comunidade escolar se reúne para vivenciar a mística, momento que inclui músicas, hinos, palavras de ordem e

12 Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/75861/>>. Acesso em: 03 de set de 2021.

13 Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/beth-carvalho/ordem-e-progresso/>>. Acesso em: 03 de set de 2021.

14 Disponível em: <<https://www.letras.com.br/gilvan-santos/construtores-do-futuro>>. Acesso em: 03 de set de 2021.

15 “Os Núcleos Setoriais são reagrupamentos dos educandos de diferentes idades, que realizam reuniões e a partir das definições da coordenação pedagógica na escola, seguindo elementos sistematizados coletivamente, quanto a duração e horários de funcionamento das reuniões, são levados em consideração a distância dos educandos de casa até a escola, condições de aprendizagem e espaço na escola, bem como as atividades a serem realizadas. No início de cada semestre é organizado o planejamento semestral das atividades, o qual é aprovado pela coletividade da escola, contém atividades que relacione os conteúdos de sala de aula com as práticas de trabalho e com o princípio educativo. E também fazem parte da gestão escolar o desenvolvimento de tarefas de autosserviço essenciais para a sobrevivência da coletividade. Os núcleos têm como objetivo de seu trabalho: qualificar a ação pedagógica na escola conectando aspectos da vida, pois ocorrem discussões nos núcleos e construções interdisciplinares do conhecimento conectados aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula. Assim, o Núcleo Setorial representa a ligação da escola com a vida [...]” (Solda, 2017, p. 92).

apresentações artísticas. A prática da mística reforça a dimensão simbólica e formativa da cultura no cotidiano escolar (MST, 2013).

As músicas que são escolhidas para as místicas têm certo cunho político e ideológico, porque os militantes buscam trazer uma memória que respeita a arte revolucionária que foi constituída através das lutas sociais (Pereira, 2014, p. 101).

Para o MST, as ações formativas se constroem a partir da realidade social e da organização dos sujeitos. Assim, trazer nas músicas das místicas a luta e o orgulho de pertencer ao Movimento é fundamental para a formação pedagógica. A música funciona como forma de comunicação, organização e expressão de emoções, sentimentos e vivências de luta, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a vivência coletiva no Movimento.

No *Tempo Cultura*, organizado pelo Núcleo Setorial da Cultura, destacam-se outras formas de expressão cultural, como sessões de cinema, apresentações teatrais e formação de grupos artísticos voltados à poesia, canto e dança (SEMED, 2016). Esse tempo busca integrar diferentes linguagens artísticas à formação política e ideológica dos estudantes, conectando a vida escolar à realidade camponesa.

A seguir, o quadro 2 apresenta as atividades em que os docentes reconhecem maior presença da música:

Quadro 2 – Atividades listadas pelos professores da Escola Zumbi dos Palmares em que a música mais se faz presente

Atividades planejadas pelos professores e alunos que envolvem a música na escola:	Número de vezes que a música aparece na organização de cada atividade pedagógica:
Tempo formatura - Místicas	7
Eventos do MST	1
Saraus	2
Festivais e shows de talento	1
Total de docentes da Escola do período regular:	11

Fonte: organizado pelo autor.

As respostas mostram que a música é um elemento fundamental nas atividades pedagógicas da escola, principalmente associada à mística e aos eventos culturais. No entanto, algumas respostas revelam um uso ainda mais diverso da música no ambiente escolar.

Por exemplo, a **professora A** relatou:

“Já foi feito um coral da música “Cio da terra” de Chico Buarque de Holanda na qual foi trabalhada a Biografia dele e suas obras”.

A **professora C** acrescentou:

“No segundo semestre do ano de 2019, realizamos um trabalho na escola em que semanalmente estudávamos com os alunos um ritmo musical, sempre era apresentado os principais cantores de cada ritmo, a origem, as vestimentas e como se dança cada ritmo”.

Esses relatos evidenciam uma organização pedagógica que conecta o ambiente de vida dos alunos à música e amplia a diversidade cultural trabalhada, para além das referências produzidas no ambiente das comunidades de assentamento.

Outros depoimentos também apontam para a articulação entre música, luta social e o modo de vida do camponês.

Professora I:

“Tempo formatura, que geralmente optamos por músicas partindo daquilo que estamos estudando, festa junina na escola, encerramento do semestre no qual apresentamos músicas, dança, teatro”.

Professora C:

“Participo semanalmente do tempo formatura, na qual os alunos expressam suas palavras de ordem¹⁶ no coletivo, e também cantam os hinos propostos para a semana. São realizadas apresentações culturais em datas específicas”.

Essas atividades demonstram como a música é utilizada para reforçar conteúdos escolares e valores sociais, expressando a formação integral dos alu-

16 “A Palavra de Ordem é elaborada pelas turmas em conjunto com os professores regentes, onde cada turma ao definir o tema ou personagem realiza o estudo e coletivamente criam a palavra de ordem, que é a identificação de cada turma respectivamente.” (Peluso, 2020, p. 108).

nos. As práticas musicais nos *Tempos Formatura, Abertura* e *Cultura* contribuem para a construção do pertencimento, identidade e cultura no ambiente escolar, fortalecendo os laços entre a comunidade camponesa e a escola.

Nesse sentido, “[...] a geografia considera geralmente os lugares como formas com vida própria [...]” (Santos, 2012, p. 57), sendo o espaço escolar uma expressão viva da luta e identidade do MST. Assim, a pedagogia do Movimento reflete e se transforma junto com os processos sociais, produzindo especificidades culturais que moldam o espaço em sua totalidade.

O caso da Escola Zumbi dos Palmares mostra que:

[...] o trabalho com essa matriz implica em crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista (indústria cultural) e em cultivo/projeção de parâmetros de relações sociais e de hábitos cotidianos que expressem e consolidem nossos objetivos sociais, políticos, humanos. Implica também na intencionalização de processos específicos de apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história (no movimento de suas contradições sociais) e de produção de novos conhecimentos exigidos pela realidade atual [...] (MST, 2013, p. 20).

Essa matriz pedagógica aparece nas respostas de docentes como R e P.

Professor (a) R:

“Fazemos apresentação no tempo de formatura e trabalhos em sala com ela envolvendo os conteúdos da escola.”

Professor (a) P:

“Apresentação individual ou coletiva de música, sarau de poesias, contador de história, tempo de formatura e shows de talentos”.

A organização pedagógica, fundamentada na *matriz da cultura* e nas práticas educativas da escola, configura-se como ferramenta unificadora dos processos que sustentam a formação dos alunos. Como aponta o MST:

Foi aprendendo do passado que o MST se fez como é: aprendendo dos lutadores que vieram antes, cultivando a memória de sua própria caminhada; trabalhando sua mística, simbologia e traços de identidade Sem Terra. Esses elementos precisam compor o ambiente educativo de nossas escolas (MST, 2013, p. 21).

Resguardar a cultura de origem e estudar os antepassados significa compreender que a luta daqueles que vieram antes constitui os valores preservados e ensinados na escola. A cultura do campo, presente na música, nas místicas e nas atividades escolares, manifesta-se na consciência prática dos sujeitos e orienta a construção do espaço escolar como lugar de formação, luta e pertencimento.

Desse modo, o ambiente escolar, por meio de suas práticas educativas, revela a articulação entre formação escolar, cultura camponesa e luta social, constituindo um processo de construção do espaço escolar como um lugar vivo que reflete a luta social, a cultura camponesa e a pedagogia do MST.

Conclusão

Ao final desta análise, torna-se evidente que a música, integrada aos Tempos Educativos e às práticas das místicas da Escola Zumbi dos Palmares, atua como um elemento estruturante na formação político-cultural dos sujeitos do campo, expressando as singularidades da luta camponesa por meio de práticas pedagógicas contextualizadas.

A música, inserida nos Tempos Educativos, é uma prática fundamental para a formação cultural e política dos alunos no contexto de suas vivências. Nesse contexto, as práticas musicais da escola não apenas reproduzem o cotidiano, mas transformam o espaço escolar em um território de resistência e afirmação da identidade do camponês do MST.

O ambiente escolar do MST, por meio das ações pedagógicas dos (as) professores (as), articula educação e a luta social de maneira orgânica, produzindo novas territorialidades e sentidos de pertencimento. Outra conclusão a respeito do uso das atividades com música na escola, é que a sua utilização fortalece o MST enquanto movimento social e contribui para a construção de um projeto de educação do campo crítico e transformador.

Referências

BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2º edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 333 – 338.

BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. Veranópolis: ITERRA, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 87 – 133.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Mística: Uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. Cadernos de Formação – MST. Nº 27, março, 1998.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra **Plano de Estudos**. Cascavel, 2013.

PELUSO, Daiane. **O Esquete no Ensino de Geografia**: Proposição Didática no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida. Francisco Beltrão – PR. 2020. 162 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Graduação em Geografia, Programa de Pós-graduação em Geografia.

PEREIRA, Antonio de Jesus. **As linguagens presentes nas místicas do MST no processo formativo da militância orgânica**. Goiânia – GO. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais). – Escola de Música e Artes Cênicas – Universidade Federal de Goiás.

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós**: a educação das crianças sem terrinha no MST. – Campinas, SP: [s.n.], 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo. SILVA, Flávia Tereza da. Ciranda Infantil. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2º edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 127- 130.

SAPELLI, Marlene L. S. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná**. Marlene L. S. Sapelli, Valter de J. Leite, Caroline Bahniuk. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2019. 416p.

SEMED. PPP. **Projeto Político Pedagógico**. 2016. Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares. Cascavel – PR.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. – 5. ed., 3. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SOLDA, Maristela. **Núcleo Setorial e os aspectos interdisciplinares na Proposta Pedagógica Complexos de Estudo**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu – PR.

Referências da internet:

BRASIL, Baby do. Todo Dia Era Dia de Índio. **Letras.mus.br**, disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/baby-do-brasil/365271/>> acesso em 03 de set, 2021.

MST. Musicoteca, disponível em: <<https://mst.org.br/conteudo/musicoteca/page/2/>> acesso em 06 de jun, 2021.

NUNES, Clara. Canto das Três Raças. **Letras.mus.br**, disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/clara-nunes/83169/>> acesso em 03 de set, 2021.

RAMALHO, Zé. Cidadão. **Letras.mus.br**, disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/ze-ramalho/75861/>> acesso em 03 de set, 2021.

CARVALHO, Beth. Ordem e Progresso. **Letras.mus.br**, disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/beth-carvalho/ordem-e-progresso/>> acesso em 03 de set, 2021.

SANTOS, Gilvan. Construtores do Futuro. **Letras.mus.br**, disponível em: <<https://www.lettras.com.br/gilvan-santos/construtores-do-futuro>> acesso em 03 de set, 2021.

CAPÍTULO 11

ESTUDO DE IMAGEM NA EXPOSIÇÃO 20XARTE: CONTRA O RACISMO E A CENSURA NO BRASIL

João Vitor Oliveira Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-B

Introdução

O artigo integra a pesquisa da dissertação de mestrado que discute a exposição virtual 20XArte: contra o racismo e a censura no Brasil, focalizando duas perspectivas de análise, em um primeiro momento é abordado os casos de violência policial contra crianças e adolescentes e, no segundo, referenciamos o afrofuturismo presente nas obras. O propósito neste artigo é discutir a interpretação da imagem. Usamos como base as observações apresentadas por Liebel (2016-2017) que categoriza três pontos para descrever uma imagem, sendo a análise pré-iconográfica, a iconográfica, e a iconológica. O foco é analisar uma das imagens na exposição, com o objetivo de pensar seus significados, comportando ainda a perspectiva da obra enquanto fonte histórica.

Em vista da dissertação em curso, pensamos neste artigo como uma abordagem que envolve o campo de pesquisa e o processo de criação pelos artistas, sendo um tópico referenciado com mais aprofundamento no mestrado, apresentando ainda uma abordagem com a arte que envolve um trabalho de pesquisa e estudo para a criação do artista. Se considerarmos que a autora Neska Brasil (2020) teve contato com as notícias que ela insere na imagem, estamos diante de um contexto com os noticiários que foram importantes para a construção de seu trabalho visual. De um lado temos a pesquisa desenvolvida pela autora e por outro a sua concepção singular do referido tema. Portanto, a relevância se apresenta na relação desses casos estudados por ela e a sua concepção singular do tema.

Estudo de Imagem, a Arte e a Violência

A artista, Neska Brasil (2020), é a responsável pela criação da obra, *Legítima Defesa*, que discute as relações em torno da violência policial e, em específico, de crianças e adolescentes. É observado a construção de uma narrativa visual que apresenta um homem negro que exprime com muita potência os seus sentimentos. A proposta é discutir a construção de sentidos em torno da imagem que apresenta pontuações sobre racismo e a violência policial a partir do método documentário de análise apresentado por Vinícius Liebel do autor Ralf Bohnsack.

O autor Liebel (2016, p. 372 - 380) parte do método documentário de análise de Ralf Bohnsack e propõe uma mudança de enfoque sobre “o que” para “como” analisamos uma imagem, isso permite descrever do ponto de vista das “estruturas” e das “dinâmicas” uma sociedade que esteja representada. Essencialmente, o papel desempenhado pela pictografia permite explorar as estruturas mentais de um grupo social. Diante desse entendimento, temos dois caminhos de observação das fontes imagéticas, por um lado, exploramos o entendimento sobre a imagem, do outro, uma compreensão através da imagem.

O papel da imagem é, portanto, conhecer as estruturas sociais de uma sociedade e de uma época. A perspectiva da exposição propõe como discussão o racismo, as várias possibilidades de referenciar o tema em nossa atual sociedade se destaca de forma presente na diversidade e singularidade de trabalhos nela. Observamos que entre as imagens, um denominador comum são as notícias vinculadas a jornais, revistas e *sites*, essas referências apresentam em essência o que esses artistas consumiram para suas produções, além de suas internalizações sobre o tema. A perspectiva é explorar sob a ótica da artista que apresenta a violência policial, o uso de seus recursos visuais e textuais que promovem a discussão sobre o racismo. Reforçamos, portanto, a amplitude que Liebel (2016) apresenta para a compreensão das estruturas sociais, em aspectos explorados a seguir, conheceremos mais sobre a mentalidade contemporânea que pensa as relações raciais no contexto da abordagem policial.

O método documentário de Análise discutido por Liebel (2016, p. 380-381) compreende que na análise das imagens é importante observarmos a pré-iconografia em seus “elementos primários e naturais da imagem”, referenciando os “conhecimentos cotidianos”, observamos nesse ponto o uso de “cores, linhas e os elementos representados, como animais, paisagens, gestos mímicas e expressões corporais”. Portanto, estamos diante de uma observação do que vemos na imagem, prezando por seu sentido objetivo, a constituição que forma e integra a pictografia. O elemento pictográfico pensa o conjunto, seu “significado como tema e alegoria”, as análises referenciam seu estilo e tipo. A imagem de uma pessoa levantando o polegar com a mão fechada tem como sentido um sinal positivo, de concordância, apresentando uma ação de aceitação. A tarefa é semelhante a um agrupamento, onde conjuntamente constituem um significado, no exemplo acima, a mão e o polegar carregam consigo um sentido, a ação de levantar e direcionar a uma pessoa pressupõe a sua interpretação em um sentido efetivo. A iconologia é um campo de interesse ao trabalho do historiador, uma vez a “interpretação da imagem através do estudo de sua especificidade como fonte histórica e social” pensa à mentalidade de um época e um grupo social. Compor esse estudo permite esmiuçar o uso de objetos, cores, personagens e representações, sendo pontos cruciais para a discussão de uma imagem.

Em vista dessa metodologia, analisamos o trabalho da artista Neska Brasil (2020) que compôs entre as 20 obras a exposição 20XARTE: contra o racismo e a censura no Brasil. As revistas, Artigo 19 e Coalizão Negra por Direitos incentivaram 20 artistas brasileiros a comporem quadros sobre o racismo no Brasil. A criação do edital é uma resposta a um caso particular de racismo na Câmara dos Deputados de Brasília, quando Marcio Tadeu Anhaia de Lemos, conhecido como Deputado Coronel Tadeu, quebrou um quadro da exposição (Re) existir no Brasil: Trajetórias negras brasileiras. O referido, é um policial militar que retirou e destruiu a charge de Carlos Latuff que discutia a violência policial contra a população negra no Brasil, sua ação está de encontro com as estatísticas que apontam um maior morticínio de policiais as pessoas pardas ou negras. Em vista disso, analisamos com o método documentário de análise o quadro, “Legítima defesa”.

Figura 1



Fonte: Artigo 19

Análise pré-iconográfica

A obra da artista apresenta um homem negro que preenche quase a totalidade do primeiro plano da imagem, a ênfase de projetar o personagem ocupando esse espaço aproxima o espectador das feições carregadas em seu rosto. Sobre as emoções e sentimentos do personagem podemos descrevê-las como uma profunda angústia, mágoa, tristeza e raiva. Um ponto factual é a maneira como a artista trabalha dentro de um universo em que a palavra é um instrumento de poder que funciona em duas vias, por um lado, promovendo a dor, a revolta e o sangramento ao personagem e, por outro, apresenta no sublime o grito de potência em uma fala que começa em alto tom para acabar no mais ínfimo respirar, com o final da palavra saindo quase inaudível de sua boca. Diante do espectador, o personagem em prantos esbraveja a palavra “racista”.

Na análise pré-iconográfica, concentramos nosso olhar na constituição formal da imagem, retratando os elementos que a compõem. Neste caso, podemos dividi-la em dois planos, uma que focaliza o personagem, enquanto que a outra apresenta manchetes de jornais sobre os casos da violência policial contra crianças e adolescentes. A forma de retratação do homem negro compõe um alongamento e achatamento de seu corpo, os braços próximos a forma cilíndrica e a disposição de sua barriga retangular, suas mãos com uma grande forma e os dedos prolongados. O rosto se destaca com duas formas circulares que abrem espaço para sua bochecha, ela se estende em um prolongamento menor ao queixo, nesse espaço, observamos sua boca projetada abertamente e vemos sua língua e dentes. O nariz se dispõe entre as duas maçãs da boca o qual separa os dois olhos verdes arregalados que desabou em choro e as orelhas se encontram na mesma altura dos olhos.

Pré-iconografia

Na pré-iconografia observamos um homem negro que veste uma camiseta de tonalidade próxima a um verde turquesa escuro com listras em amarelo que decaem do seu ombro até o antebraço próximo ao pulso. A camiseta tem uma tonalidade mais escura do seu peito até a parte que decai da cintura e observamos três elementos que estão na cor em amarelo, sendo um conjunto de pontilhados, uma coroa e as letras “ROI”. Em sua cabeça vemos um chapéu marrom com partes da canção, *Ismália*, em amarelo do *rapper* e cantor brasileiro Emicida (2019).

Em segundo plano, vemos outras caixas de textos que fazem referências a notícias de jornais, *sites* e revistas¹. Observamos que a sua organização apresenta parte das notícias em duas formas, uma em caixa alta e a outra menor, as-

¹ De acordo com o levantamento de pesquisas, o texto faz referência a três notícias sobre a violência policial no país. No primeiro caso, cita o fuzilamento com mais de 80 tiros a um carro de uma família no Rio de Janeiro. O segundo fala sobre um tiroteio no Chapéu Mangueira, na Zona Sul do Rio de Janeiro, que deixou uma pessoa morta e uma ferida. Em relação ao terceiro caso não concluímos uma notícia em específico.

1. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/17/tiroteio-no-chapeu-mangueira-zona-sul-do-rio-deixa-morto-e-ferido.ghml>.

2. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/08/dez-militares-sao-presos-apos-acao-do-exercito-que-fuzilou-carro-de-familia-no-rio-com-80-tiros.ghml>.

semelhando aos títulos das reportagens em tamanho maior e em menor número as suas demais informações.

O personagem retratado é um homem negro. Suas características físicas e fenotípicas, a exemplo da cor de sua pele, os lábios grossos e grandes e o nariz formado por uma base e narinas mais larga, com a ponta arredondada e o dorso nasal mais baixo e curto formam as representações em torno do homem negro. É indistinguível a expressão de sua fase, as maçãs do rosto e o maxilar se projetam até a cavidade do queixo, os grandes olhos estão muito abertos, o personagem chora e podemos notar sentimentos como angústia e desabafo. A imagem carrega consigo um ponto factual entre a linguagem verbal e não verbal. Historicamente, é de nosso conhecimento a diáspora africana e o seu processo escravatório que emerge a partir do século XVI e que Mignolo (2017) alerta para a influência da modernidade à colonilidade, somado isso, vemos a discriminação, o preconceito e o racismo com as sociedades colonizadas.

O personagem apresenta uma centralização de sua expressão facial, notamos como os traços são detalhados em seu rosto, o uso maior de cores, as distinções de luzes e sombras, enquanto que o restante de seu corpo apresenta uma forma mais geométrica. Outro ponto de atenção é a forma de como seu corpo se retrai em um sinal de ferimento representado por gotas vermelhas em alusão ao sangue.

Um ponto factual circunda em torno da representação do homem que não possui uma constituição formal e proporcional do corpo de uma pessoa. O corpo do personagem é desproporcional, as mãos grandes, os braços largos, o ombro curvilíneo, com o pescoço e cabeça projetados de um modo não convencional. Observamos que o foco da artista não está em apresentar o corpo do personagem de modo real, integra a forma de sua constituição, a mensagem que o personagem transmite com toda sua expressividade facial, culminando em sua boca a palavra “Racista”. A função das palavras parece complementar a mensagem da artista, no geral, passamos a reconhecer e predominar a palavra sobre a imagem, mas aqui esse aspecto se inverte, o personagem é foco e ocupa o primeiro plano, os textos que estão em segundo plano parecem direcionar a violência que ele quer denunciar.

Iconologia

O homem apresentado emerge em uma profusão de sentimentos, ele carrega em expressão, em gesto e no seu tom de voz as violências que atravessam e ferem seu corpo. A imagem representa um conjunto que simboliza a dor do negro, as diferentes violências no seio social e, em particular, da abordagem policial que evidencia a maior agressiva e impetuosidade que faz deles as principais vítimas de homicídios pela polícia. A imagem descreve a urgência da atenção para os casos de violência policial contra a população negra, em paralelo, seu corpo se contorce de dor, ferido, o sangue jorra em um emaranhado de gotas, no seu ínfimo grito ele se expressa e denuncia a violência que o cerca.

A imagem propõe abordar em seus elementos visuais a intensidade de um personagem negro que ferido derrama lágrimas, ele personifica a violência que sofre milhares de jovens acusados injustamente de crimes não cometidos. O trabalho da artista está ao encontro com a proposta pensada pelas editoras, discutindo sob uma ótica singular as violências étnicas, sintetizadas por uma figura central que carrega junto de si as dores do racismo individual que é exercida dentro do campo institucional e estrutural.

A totalidade da presença do personagem na imagem enfatiza com maior impacto a observação da imagem pela primeira vez com o seu rosto carregado de uma expressividade singular. Esse primeiro contato com a imagem faz fixar a visão do observador com o olhar que ele carrega em uma singular interação que aproxima a sua vivência e que alcança uma força de expressão.

Texto e Imagem

É factual nesta obra a correspondência entre o texto e a imagem. O seu título, “legítima defesa” integra a correspondência a uma ação de proteção contra uma agressão. o Código Penal, em seu artigo 25, estabelece que a legítima defesa define o seguinte texto: “...usando moderadamente dos meios necessários, repele injusta agressão, atual ou iminente, a direito seu ou de outrem.” Podemos observar na obra dois pontos distintos, o primeiro é o grito do person-

gem que destaca uma autodefesa e que evidencia e denuncia uma violência. O seu segundo ponto é a “legítima defesa” levantada pelos policiais que exercem a prática abusiva diante de uma pessoa negra.

Figura 2

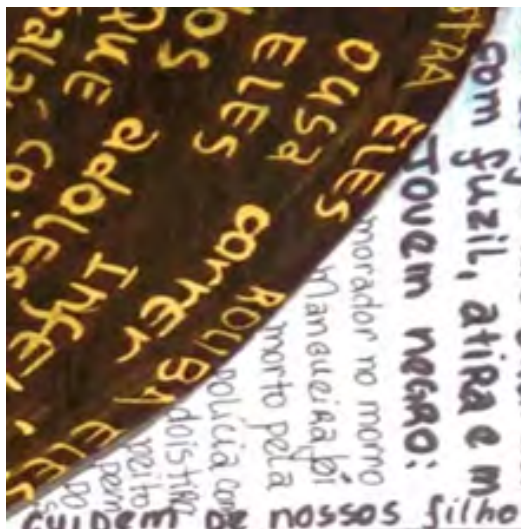
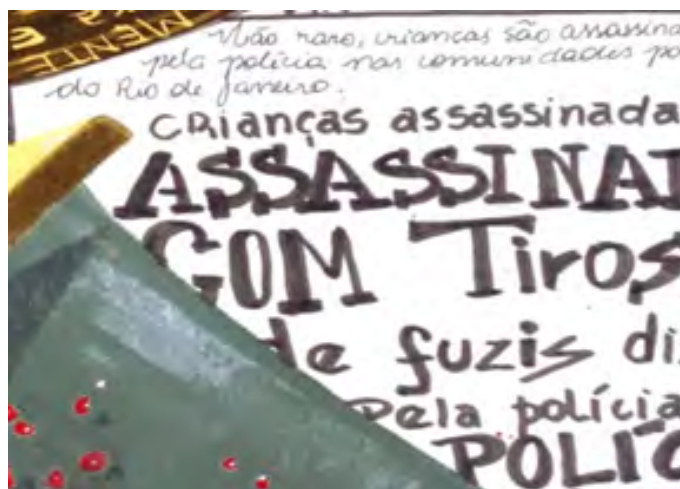


Figura 3



Figura 4



Outro ponto de observação são as informações apresentadas em segundo plano, observamos notícias de jornais escritas à mão pela autora que são compiladas em formato de edição de jornal. Distinguimos três matérias que ela apresenta em segundo plano na obra. As informações foram coletadas a partir do texto destacado pela autora, o uso de palavras chave fez relacionarmos as frases com as matérias que a autora teve contato, portanto, estamos diante do material estudado por ela e que certamente tem seu peso para a construção da obra. No primeiro caso, pesquisamos por “80 tiros”, “família”, “Rio de Janeiro” e

“músico”, com esses termos, é mais evidente o caso que a autora cita, uma vez que é uma referência ao fuzilamento com mais de 80 tiros a um carro de uma família no Rio de Janeiro e que já apareceu em uma outra charge da exposição pelo artista Toni D’Agostinho em “Giz de cera cor da pele”.

Estamos diante de uma imagem que apresenta o levantamento do 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), os dados mostram que 82,7% das vítimas de intervenções policiais são predominantemente de pessoas negras, se comparada aos brancos, é 3,5 vezes maior. A imagem compila por meio de um personagem e da construção de uma cenário em seu entorno a interpretação particular da artista que mediante o seu entorno social e ao seu consumo de notícias constrói uma representação que ilustra esses casos. O que importa à ela não é um realismo dos casos, mais uma visão pessoal que desproporciona o corpo num discurso que se coloca a enfatizar a denúncia, não analisamos uma imagem apenas por seu conteúdo, mas sua forma é igualmente relevante, os olhos, o maxilar, as bochechas, são recursos para ampliar a atenção ao corpo.

A segunda notícia apresenta um tiroteio em Chapéu Mangueira, na Zona Sul do Rio de Janeiro, onde um jovem é morto e outro é ferido. A polícia alega que durante o patrulhamento foi atacado com tiros, a família, por outro lado, afirma que eles não tinham envolvimento com o crime e o guarda-chuva que usava foi confundido com uma arma. Nesse caso, impera uma discussão observada em outras produções da exposição, as aparentes confusões de objetos entendidos como arma e que os fazem tomarem uma ação violenta.

A terceira é uma referência às “crianças assassinadas com tiros de fuzil pela polícia militar”. A matéria faz um alerta para o infanticídio nas comunidades do Rio de Janeiro, reiterando como os casos de racismo e a intervenção policial são visíveis desde o período da infância, da pré adolescência e juventude. As pesquisas que realizamos não concluíram um cruzamento de informações para encontrarmos a matéria que a artista teve contato. Ainda assim, essas referências são observadas com clareza na contemporaneidade, o racismo na corporação policial é enraizado e também não está preocupado com a idade, observamos que os maiores casos estão justamente no público adolescente.

A produção desse segundo plano coloca em evidência duas matrizes, uma do trabalho de pesquisa e a segunda sua produção representando um personagem em toda sua angústia, aflição e desespero. Comparativamente, esse personagem corresponde às populações negras vítimas de racismo ou essa é a percepção da autora, ela representa a sua reação e sentimentos e projeta no personagem? Observamos na imagem a construção de evidências, inclusive algumas estão parcialmente visíveis, como a referência de uma mulher morta pela polícia dentro do seu próprio quarto. A autora não privilegia essas informações, as colocam em segundo plano, o que precisamos ver é o personagem e o seu estado de espírito, quando aproximamos para lermos as notícias, observamos com mais detalhes as expressões do personagem, possivelmente é um recurso que aproxima o espectador para mais perto dos detalhes, dos pequenos traços, cores não observados ainda.

Resultados e Discussão

Observamos que a análise do método documentário de análise sobre a imagem permite captar e extrair com mais precisão e profundidade uma interpretação que capte com maior assertividade o contexto de uma época em estudo. O material visual, recentemente incorporado com maior densidade nas pesquisas, possibilita explorar o campo das imagens para a construção de mentalidades de um grupo social inserido dentro de uma realidade social. A exposição apresentou campos de estudos em áreas que são exploradas com mais detalhes na dissertação de mestrado. Observamos que essa discussão visa fortalecer o papel imprescindível que uma imagem comporta, sua linguagem e interpretação são mais palpáveis de serem lidas pela população como um todo, portanto, podemos visualizar os ditames e conduções delas mediante o consumo de notícias que contemporaneamente está direcionado a visualização.

Conclusão

O referido tema propôs expandir a pesquisa de dissertação de mestrado, explorando uma imagem até então não referenciada. O método de análise da imagem é um recurso necessário para a interpretação desse campo de estudo que ganha cada vez mais espaço. Liebel apresenta o trabalho de Ralf Bohnsack e nos direciona para três pontos de observação em uma imagem, a análise pré-iconográfica, a iconográfica e a iconológica. Essencialmente, eles integram o conjunto da imagem, com a observação de traços, gestos e sentidos que permitem com maiores recursos compreender as funções que ocupam os objetos, traços, linhas, cores.

Neska Brasil (2020) apresenta em sua obra um retrato da sociedade negra brasileira, a formação desses sentimentos é certamente sentida e nem sempre expressa por esse grupo social que historicamente luta em seu dia a dia pelas mínimas condições de vida, fruto de uma distopia de pensamento que desde o século XVI desenraizou seus ancestrais para terras desconhecidas e que nunca tiveram uma reparação histórica de séculos de violências, sofrimentos, humilhações e mortes. A obra destaca frontalmente os sentimentos do homem negro e especifica um dos mantenedores dessa prática abusiva, o Estado, esse que elimina e mata, o que Achille Mbembe chama de necropolítica.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA/ **FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA**, – 1 (2006)-. – São Paulo: FBSP, 2024. 404 p. : il.

SCREAM&YELL. **Emicida lança álbum AmarELO - Ao vivo, 2021**. Disponível em: <https://screamyell.com.br/site/2021/06/23/emicida-lanca-album-amarelo-ao-vivo/>. Acesso em: 04/05/2025.

AGENCIABRASIL. **Mortes por intervenção policial quase triplicam em 10 anos no país**, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-07/mortes-por-intervencao-policial-quase-triplicam-em-10-anos-no-pais>. Acesso em 03/05/2025.

LIEBEL, Vinícius. **O historiador e o trato com as fontes pictóricas** — a alternativa do método documentário. Topoi, (Rio J), Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, p. 372-398, jul./dez. 2016.

VINÍCIUS, Liebel. Charge. In: RODRIGUES, Rogério Rosa. **Possibilidades de pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2017. (p. 83 - 112).

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2016. 80p.

MIGNOLO, Walter D. **O lado mais escuro da modernidade**. Rio de Janeiro: Revista brasileira de ciências sociais, 2017.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

G1. Tiroteio no Chapéu Mangueira, Zona Sul do Rio, deixa morto e ferido. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/17/tiroteio-no-chapeu-mangueira-zona-sul-do-rio-deixa-morto-e-ferido.ghtml>. Acesso em: 02/05/2025.

G1. Dez militares são presos após ação do Exército que fuzilou carro de família no Rio com mais de 80 tiros. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/08/dez-militares-sao-presos-apos-acao-do-exercito-que-fuzilou-carro-de-familia-no-rio-com-80-tiros.ghtml>. Acesso em: 02/05/2025.

CAPÍTULO 12

CONCEPÇÕES DE TRABALHO E SABERES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DA MULHER NEGRA DO SÃO BENEDITO DO VIZEU MOCAJUBA/PA

Eder Jacson Dias Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-C

Resumo: A pesquisa traz o processo de formação do trabalho e saberes sociais da mulher negra do São Benedito do Vizeu, no município de Mocajuba/Pará na sua relação com as atividades produtivas. O método de pesquisa é o materialismo histórico dialético, como técnica a entrevista semiestruturada e análise de discurso. Os resultados mostram que a categoria *trabalho* é de importância fundante para formação do sujeito, a saber as mulheres negras passam a constituir seus saberes por meio das experiências socialmente constituídas nas suas relações com os outros nas atividades produtivas.

Palavras-chave: Trabalho; Saberes; Mulheres negras, etc.

Introdução

Este texto vai mostrar como a mulher negra do interior da Amazônia paraense em uma comunidade remanescente de quilombos forma-se socialmente na sua relação com o trabalho, para entender este processo tomamos como base concepções teóricas marxistas, pois partimos do princípio que o trabalho é viés da formação do sujeito e é com ele que primeiramente se supre as necessidades básicas do ser humano.

Por isso, trazemos como método o materialismo histórico dialético, uma vez que se compreende a mulher numa totalidade da vida, onde mesmo atrelada a causa econômica voltada para o trabalho, nessa análise, esta é fruto de muitas outras influências que constituem o trabalho como as distintas atividades

produtivas, os saberes apreendidos no trabalho, saber do tempo do trabalho e a própria formação dessas com as experiências que se herdam do processo de conhecimento não-escolarizado que são responsáveis pela materialização da vida desses sujeitos.

O resultado deste trabalho parte da dissertação de mestrado no programa PPGEDC³ na UFPA¹, no município de Cametá, nordeste do estado do Pará, a qual amadureceu sua discussão dentro do grupo de pesquisa GEPTE². Onde junto as análises das entrevistas atrelada a análise de discurso podemos trazer a discussão sobre o trabalho da mulher negra nas comunidades Remanescentes de Quilombos, na Amazônia Paraense do segundo distrito, no Município de Mocajuba-Pará.

As Comunidades Remanescentes de Quilombo³ do 2º Distrito, pautadas pelo ITERPA em 2 de dezembro de 2008. Elas são sete: Porto Grande, Mangabeira, São Benedito do Vizeu, Santo Antônio do Vizeu, Vizânia, Uxizal e Itabating. Atualmente, de acordo com o TERMO DE RETIFICAÇÃO, expedido pelo Governo do Estado do Pará, junto à Secretaria Especial de Produção e ao Instituto de Terra do Estado do Pará, ocupam uma área equivalente a 15.073,2371 ha. Essas comunidades apresentam uma população constituída por 410 famílias (PARÁ, ITERPA, 2012).

Estudar as concepções do trabalho dessas mulheres no processo de formação social, é pensar a mulher como um sujeito social e ao mesmo tempo desmistificar que este sujeito é objeto doméstico do homem, pois ao mesmo tempo que analisamos o gênero feminino da mulher negra na Amazônia, também mostramos a importância dele para a produção e a família. Com isso, trazemos à tona o estudo nessa comunidade, pois nos chama a atenção os processos de natureza produtiva, e também como se constituírem os saberes do trabalho, isto é, o que e como esta mulher aprende na relação com o trabalho. Nisso partimos do pressuposto que as mulheres negras do São Benedito do Vizeu vivenciam a no/pelo trabalho construção de saberes que estão presentes nas atividades pro-

1 Universidade Federal do Pará.

2 Grupo de estudo e pesquisa sobre trabalho e educação.

3 Comunidades remanescentes de quilombos são a concepção mais coerente, geralmente aceita, diz que significa um grupo local, de tamanho variável, integrado por pessoas que ocupam um território geograficamente definido e participam da mesma cultura.” (Salles, 2013, P.991)

dutivas dentro de um processo de geração o qual é resultado de uma educação informal.

Portanto, trazer uma pesquisa sobre a mulher negra remanescente de quilombo no interior da Amazônia paraense com estudos voltados sobre a relação dessa com o trabalho e os saberes do trabalho é dá visibilidade a essa mulher junto a família e a sociedade, é também abrir caminhos para entender como se dão essas construções desses sujeitos nesses espaços junto a uma educação não-escolarizada quando se trata de conhecimento que essas adquirem nos trabalhos com as diversas atividades que participam durante a vida, as quais não as deixam titulada como apenas mulher do lar e/ou doméstica. Sendo assim, esta pesquisa traz uma discussão sobre o trabalho como elemento fundamental para construção da vida dessa mulher e também uma análise sobre os saberes que estas aprendem nas experiências diárias, na relação direta com o trabalho.

Trabalho: Um Elemento Fundamental na Formação das Mulheres

Compreendemos a esfera do trabalho como uma categoria de extrema importância para essa pesquisa, pois vamos ver, a partir da referida categoria, que as mulheres negras se apropriam do trabalho nas suas atividades produtivas presentes no cotidiano para suprirem suas necessidades e contribuírem com o sustento do capital. É na sua relação com o trabalho que essas mulheres se firmam, ora alimentando o capital ora rompendo com suas imposições, no entanto devemos mostrar em nossas análises a história oculta do trabalho dessa mulher negra, que deve ser vista, visibilizada e sair da clandestinidade como apresenta-se na fala “Eu trabalho como lavradora, trabalho até hoje e eu sou coordenadora da associação e já fui também secretaria do sindicato representando as mulheres/A gente trabalha mais na roça, a questão da roça com a produção da farinha” (informante III ,42 anos, junho de 2018).

[...] o trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo.

Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (Lukács, 2012, p. 348).

Partimos, então, dos próprios princípios marxistas que regem o trabalho como uma categoria central para as relações humanas, isto é, o trabalho surge com homens e mulheres em um processo de apropriação e transformação da própria natureza, “[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 2013, p. 255). Com a mulher negra do São Benedito do Vizeu não poderia ser diferente, pois usa o trabalho para agir sobre a natureza e, ao mesmo tempo, modificá-la e se modificar, ou seja o trabalho das mulheres negras contribuem para ajudar a manter suas necessidades básicas como podemos observar na fala **“Eu gosto muito, (risos) eu gosto de plantar roça, quando eu chego na minha roça que eu vejo ela toda bunita éé, eu trabalho porque eu gosto da roça. Além disso pra ajudar o sustento da família também além de gostar de fazer, porque eu não faço...eu faço porque eu gosto e também pra dá o sustento da minha família também.” (Informante III, 44 anos, junho 2018)**

Essa passagem de um nível de ser a outro constitui um processo de extrema lentidão, de superação qualitativa da vida orgânica que, em síntese, representa uma mudança qualitativa e estrutural do ser. O momento predominante no salto ontológico entre o mundo natural e o estabelecimento da vida especificamente humana reside no trabalho. Por conseguinte, o trabalho se apresenta como meio da autocriação do ser humano como ser humano: [n]o trabalho estão contidas in nuce todas as determinações que [...] constituem a essência do novo no ser social (Lukács, 2012, p. 44).

Nessa perspectiva, a mulher negra do Vizeu é um sujeito que age conscientemente sobre a natureza, planejando no e pelo trabalho as intenções sobre a natureza. “Pode-se se diferenciar os homens dos animais através da consciência, através da religião, através do que quiser. Eles mesmos começam a se diferenciar dos animais quando começam a produzir seus víveres, um passo que é condicionado pela sua organização corporal” (Marx; Engels, 2004, p. 42). O

trabalho passa, então, a se configurar como um ato histórico, pois:

O primeiro ato histórico é, pois, a geração de meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, isto é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que tanto hoje como a milênios, tem de ser cumprida todos os dias, e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens. (Marx; Engels, 2004, p. 50).

Assim, a essência humana não é separada da existência história e as mulheres passam a se amalgamar com a história. Antunes (2015), ao tratar de trabalho, associa a própria história do ser social. Para esse autor, é na produção que se dá a reprodução da existência do homem, o que ele chama de “ato social”, materializado pelo e no trabalho. Ainda explica que o trabalho se manifesta e se modifica pelos “laços de cooperação social”, que surgem diante da produção material. Dessa forma, “[...] o ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho” (Antunes, 2015, p. 168). Nessa discussão, entende-se, então, que é pelo e no trabalho e na interação com outros homens que se concebe a relação social; ainda segundo esse autor, os homens se distinguem dos outros animais por meio do ato da consciência e passa a viver não como os outros animais na natureza:

Também sob esse aspecto o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser autofundado: o ser social. (Lukács, 2012, p. 82).

Assim, o processo de trabalho das mulheres negras do São Benedito do Vizeu apresenta elementos que se configuram na sua relação direta com as mulheres, enquanto seres sociais, uma vez que o trabalho está ligado aos modos de produção dessas mulheres, que se revelam em uma agricultura de base da policultura com direcionamento mais forte, hoje, para a produção da farinha e as funções domésticas, porém, leva-se em conta toda a história que não se restringe apenas a essas funções, como veremos nas falas **“Olha, foi no trabalho da roça ne, atividade produtiva foi no trabalho da roça primeiro ne, dava aula, ia pra roça e vinha dá aula. Esses foram o trabalho que foi produtivo ne, é produtivo cansativo, mas através dos meus esforços**

eu consegui vencer né. Esse trabalho aí.” (Informante I, 67 anos, junho 2018) e “Eu considero o trabalho de casa como um trabalho das mulheres porque a mulher pra ela ser dona de casa ela tem que fazer tudo o que tem da casa pra fazer da comida a limpeza tudo, lavagem de roupa dos filhos dos maridos, dos filhos ainda pequeno ne e cuidar da casa. E é um serviço assim que eu gosto de fazer, o serviço de casa limpar, limpar o quintal, assim porque é inverno né, mas no verão isso aqui fica tudo limpo é um serviço que eu gosto só isso também a costura eu invento coisas, vou fazendo o que der de fazer” (Informante I, 67 anos, junho 2018)

Embora a farinha seja a produção-base da comunidade, há outros modos possíveis de produção, que se desenvolvem na comunidade ou que as mulheres já desenvolveram durante a vida. A título de exemplo, temos a extração da borracha, a colheita de pimenta-do-reino, cacau e açaí, a pesca do peixe e do camarão, o cuidar do lar, o trabalho em casas de família, outras atividades que as falas revelam, pois compreende-se que o trabalho é a mediação que se dá entre essa mulher e a própria natureza. Nesse sentido, suas vidas se apresentam nessa relação com a natureza e a própria vida social. **“Qual que eu já trabalhei roça, seringa, já trabalhei com flor, pimenta do reino, da pesca. Ainda pesco direto”.**(informante II, 49 anos, junho 2018)

Por isso, não entendemos aqui que haja uma separação distinta entre a mulher e a natureza, pois, como afirma Marx (2013), no processo de trabalho há uma relação entre uma “visão natural e outra humana”. Nessa perspectiva, temos um processo aqui entre mulher, natureza e sociedade, porque a mulher, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e a modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2013, p. 297).

O que se dá, na verdade, é o contato das mulheres do Vizeu com a natureza, o qual se manifesta devido certamente às dificuldades que cobrem esses espaços. No entanto, esse contato com o meio natural é onde as mulheres se apropriam do que a elas é apresentado, ou do que se produz na terra, bem como a própria interferência da mulher no e pelo trabalho para suprirem suas necessidades, primeiro, nessa relação direta da força corporal com o meio, depois, usam das próprias forças sobre o ambiente onde desempenham o trabalho para modificar suas próprias vidas e, conseqüentemente, seus próprios trabalhos, produzindo produtos que depois passam para a função de mercadoria.

Nessa configuração que se movimenta em uma mudança do trabalho das mulheres e daquilo que as rodeiam, ou seja, da própria mulher sobre a natureza e da exigência desta sobre a natureza, passamos a entender esse movimento dialético que chega junto ao trabalho. Para Harvey (2013), não podemos transformar o que se passa ao nosso redor, sem que se transforme a nós mesmos, e não podemos transformar a nós mesmos sem transformar o que se passa ao nosso redor. Essa definição de dialética que não exclui a própria transformação do trabalho das mulheres negras, que se manifesta na terra e nos próprios instrumentos, bem como na própria constituição da mulher, não escapa em nenhum momento de uma relação histórica e apresenta-se viva no presente diante das mudanças que ocorrem no processo de produção das atividades cotidianas das mulheres.

Marx (2013) é bem determinista ao não sustentar uma lógica de que o trabalho se apresenta em uma relação romântica de prazer, erotismo, desejo e utopia, pelo contrário, o trabalho exige um esforço muito grande para se produzir. Assim, procura-se entender qual esforço essa mulher negra tem que fazer para apresentar o produto do seu trabalho, pois, certamente, ela não vive, em hipótese alguma, em um “conto de fadas”, por isso essa pesquisa alinha-se à perspectiva materialista, histórica e dialética, primeiro, porque vemos o trabalho em uma relação de apropriação e mudança, em uma perspectiva histórica, pois só podemos entender as apropriações do hoje se vemos o ontem, segundo, pelo fato de entender a formação da identidade dessas mulheres a partir de uma relação econômica, voltada para a produção que se pauta nas atividades

produtivas, e, por último, pelo fato de se constituírem como sujeitos reais que se materializam por meio de suas produções e produtos nas atividades que desenvolvem.

Nisso partimos dos pressupostos marxistas salientados por Harvey (2013), onde o trabalho é um processo que transforma uma coisa em outra coisa, anulando valores de uso que já existem e agregando outros. Nesse caso, vamos ver como essas mulheres conseguem trazer essas mudanças no trabalho para suas produções, transformando suas próprias vidas e seu próprio trabalho.

Harvey (2013) ressalta que o cerne do trabalho está no seu processo, pois, para esse estudioso, o trabalho é construído como um processo de fabricação. Entendemos, aqui, que se trata de um processo de valor de uso voltado para o capital. Por outro lado, o trabalho costuma produzir coisas diversas simultaneamente. Diante das reflexões que Harvey (2013) apresenta, esse processo deve se dar nas vidas dessas mulheres, pois, de um mesmo trabalho, criam-se vínculos para outros produtos. É o que Harvey denomina “produtos combinados”, já que o trabalho, de acordo com Marx (2013), é uma atividade orientada para a produção dos valores de uso, apropriação dos elementos naturais para as necessidades humanas; nessa relação mulher e natureza, também podemos observar essas transposições de produção.

Com isso, entender o trabalho não é uma tarefa fácil, ainda mais porque essa categoria envolve um conjunto de relações que se dão entre sujeitos que pertencem a diferentes classes, porém, nessa análise, atende-se o trabalho como fruto das atividades humanas, que é elemento constitutivo de identidade, que materializa a produção e que é, ao mesmo tempo, uma categoria que sofre modificações e transformações dependendo do contexto histórico que se apresenta.

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto salientado por Marx, em que o trabalho é visto na necessidade do sujeito, e, por ele, esse sujeito toma consciência da sua importância, veremos que as mulheres negras do São Benedito do Vizeu, no município de Mocajuba, podem conseguir suas liberdades, mesmo atravessando por caminhos difíceis, pois entendemos que o ser humano passa a se humanizar no trabalho. Nessa configuração, passa-se a analisar essa catego-

ria dentro de uma discussão do conceito de trabalho, partindo de (Marx, 2013, p. 255), que ressalta que:

O trabalho é antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural (*Naturmacht*). Afim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Gramsci (2001) retoma a discussão ao pensar o homem como um “ser”, dentro de um contexto de busca, para sistematizar suas necessidades primeiras ou imediatas e humanas, revelando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, de sobreviver e de transformar no meio e domesticá-lo. Segundo Marx e Engels: “O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e, uma conexão com a natureza em geral” (2004, p. 44). E (Schwartz, 2003, p. 24):

Sugere a necessidade de compreender “como nós produzimos a nossa vida na atividade de trabalho.” Considerando-se o trabalho como uma categoria central no processo da produção da existência humana. É possível, através do trabalho, conseguir a emancipação, o desenvolvimento das potencialidades humanas, socialização, mobilização das competências individuais, transformação da natureza e próprio homem e prática laboral, dentre outras.

Dessa forma, o trabalho configura e reconfigura essa mulher e, nesse sentido, veremos a apropriação do trabalho como marca de transformação ou mudança, em um processo de produção das vidas dessas mulheres que usam, nas atividades produtivas, as formas de trabalho, até mesmo para viver e permanecer vivas dentro de um contexto no qual muitas podem até mesmo ser a única responsável pelo sustento da família.

Para isso, elas são obrigadas a criarem seus próprios meios de produção e a desenvolverem determinadas funções e/ou, até mesmo, dominarem boa parte do processo produtivo e o momento da troca da mercadoria. Assim, elas fazem uso do resultado do trabalho como um valor de uso e de troca em uma relação

comercial com o capital, pois, entendemos que essas mulheres, além de produzirem para se manterem, fazem relações mercantis com o próprio mercado, alimentando ainda mais o lucro do capital. Essas caracterizações vão identificando o ser dessa mulher nessa comunidade. Quando perguntamos o que é feito com a produção a mulher responde **“Olha, a gente compra alimento né, alimentação mais pra isso...”** e sobre o que faz na atividade produtivas **“Olha, eu acho que só o que eu não faço é roçar e derrubar porque ééé’pra preparar a roça né, primeiro eles rocam depois eles derrubo ai deixa passar um mês e pouco ai vão e queima, ai vem a cuivara depois da cuivara entra o período chuvoso ai a gente planta. Eu só não eu só não faço é rocar e derrubar depois que vem a capina dai em diante pronto eu já pego”**. (informante IV, 49 anos, junho 2018)

Assim, os sujeitos “[...] criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência” (Frigotto, 2002, p. 13) e a existência dessa mulher está pautada apenas nas necessidades básicas. Nesse sentido, entende-se que as mulheres não usufruem de nenhum conforto junto ao trabalho, mesmo que ele melhore e sejam construídas novas maneiras de se trabalhar, a mulher ainda é instrumento do próprio trabalho diante do capitalismo, pois ela continua trabalhando para alimentar o sistema.

Nesse viés, o trabalho é “[...] categoria fundante do mundo dos homens, porque, em primeiro lugar, atende a necessidade primeira de toda a sociedade: a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir” (LESSA, 2007, p. 142). Portanto, vê-se o trabalho também como responsável pela formação das mulheres negras do Vizeu, pois a realização do ser social objetiva-se por meio da produção da sua existência, ato social que se efetiva no trabalho (Antunes, 2009).

Assim, o trabalho é uma categoria que necessita ser desenvolvida com mais propriedade, a fim de procurar entender um pouco de sua lógica nesse intrincado processo de formação das mulheres negras do Vizeu, e nas suas atividades produtivas, pois entende-se que o trabalho se constrói, reconstrói, configura-se e reconfigura-se, apropria-se e reapropria-se dos próprios saberes que estão relacionados à forma e ao modo de como essas mulheres negras desenvolvem suas atividades construindo saberes identitários.

Precisamos entender que, ao mesmo tempo que o trabalho alimenta a necessidade básica, ele passa por processo de transformação, sobretudo na sua forma de produção das atividades, bem como nos instrumentos usados para produção, nos produtos e a mulher que não vem a ser a mesma, pois ao longo do tempo ela passa a sofrer mudanças no e pelo trabalho. isto é, a relação com o trabalho configura numa imagem duma mulher não atrelada apenas ao lar, mas em outros setores da produção.

Então, o trabalho passa a ser uma atividade que é própria do ser humano, pois, desde de cedo, o homem entendeu que era necessário trabalhar para suprir suas necessidades e, ao mesmo tempo, tomou consciência de que havia um processo de mudança no mundo do trabalho, ou seja, são saberes novos que surgem ou velhos que sofrem modificações, bem como o próprio homem. E essa mulher vem trazendo esses saberes que são também socialmente construídos na história, por meio do que vamos tratar mais tarde como saberes sociais e experiências, pois recebem esses saberes ao longo da geração, nas suas experiências diárias com os pais, principalmente, mas também com outras pessoas; nesse caso, a mulher negra do Vizeu aprende mesmo tudo no trabalho, porque, de acordo com ela, não teve estudo o suficiente diante de uma escola que até hoje só atende ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a mulher negra passa a tomar conhecimento da importância do trabalho, entendendo que ele se apresenta sob os mais variados saberes que os configuram, e que esses saberes estão nos caminhos e travessias. Assim, é desse modo que observamos as mulheres negras não mais como um ser orgânico, mas sim como um sujeito que parte do individual para o coletivo e se estabelece como um sujeito que se configura nas relações com outro ser, um ser social. Com isso, entendemos que as atividades que envolvem os saberes do trabalho das mulheres negras são firmadas e identificadas por elas, ou podem firmá-las ou identificá-las como seres sociais em um processo histórico e cultural.

Sob esse ponto de vista, Kosik (2002) diz que o trabalho é um processo que permeia todo o ser e constitui a sua especificidade. Por isso, não se reduz à “atividade laborativa ou emprego” (KOSIK, 2002), mas à produção de todas

as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos, como seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço.

O marco do trabalho deveria ser a reprodução da vida, porém os conhecimentos que são produzidos pelo trabalho ao longo da reprodução da vida se relacionam com inúmeras diversidades de conhecimento, que reproduzem o trabalho nas suas mais diversas formas. Assim, podemos dizer que trabalho é histórico e cultural, portanto, um conhecimento que vem se configurando e ganhando novas faces, novos métodos, novas dinâmicas que reproduzem e novos sujeitos também, bem como novos saberes.

Nesse sentido, podemos inferir que o trabalho, de acordo com Chaves e Rodrigues (2016), tem uma representação muito grande na vida dessas mulheres e nos seus espaços sociais, pois ele não é apenas o meio que faz com que as mulheres, nesse caso, vivam e permaneçam vivas. Ele “forma identidade” das mulheres e a forma que elas participam das atividades produtivas, seu papel social no trabalho, “caracterizam seu modo de vida”. Saviani (2007) preconiza essa ideia dizendo que:

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos como nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho; não é uma dádiva divina ou natural, não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (Saviani, 2007, p. 154).

Sendo assim, a essência – trabalho – dessas mulheres negras deve ser estudada dentro de um processo histórico e também cultural, e é nesse sentido que se entende a apropriação dos saberes do trabalho dessas mulheres como uma construção que não foge à dinâmica social, pois as trabalhadoras, de uma forma ou outra, estão integradas à dinâmica do trabalho, seja formal seja informal.

Quando se trata da situação do trabalho na Amazônia, na visão de Chaves e Rodrigues (2016), deve ser analisada em uma configuração histórica e cultural, pois, segundo as autoras, o trabalho necessita de um olhar capaz de entender essas configurações, já que essa região apresenta peculiaridades próprias que se revelam na divisão do trabalho e na própria forma de se trabalhar, configuração essa que se dá “[...] num contexto comunitário rural”, onde homens e mulheres assumem práticas que são construídas culturalmente e também junto ao meio físico, construindo um compromisso ético com que a natureza apresenta “seus recursos naturais”. Sobre o trabalho de homens e mulheres na Amazônia, Torres (2012, p. 103) afirma que “[...] é um fator de efetivo inter-relacionamento com os elementos da natureza terra, rios e floresta, que são centrais na vida dos povos tradicionais” a mulher participa coletivamente junto com o homem nas atividades produtivas veja as falas dessas mulheres **“Eu faço, eu planto...eu planto eu capino a roça, depois depois dela tá madura eu arranco a mandioca e também no processo da farinha também eu faço tudo o que é pra fazer nela .“A gente arranca a mandioca ai a gente raspa a mandioca ai rala, lava, rala, só que antes a gente pode por um pouco na agua né pra não sair só de ralado porque essa ai com ralado ela mistura com qual é so puba ne, ai vai pro tipiti, depois de ralado e misturado com a puba ne, vai pro tipiti para enxugar, coa, depois vai pro forno .”(informante III, 43 anos, junho 2018)** Ainda as autoras vêm explicar que, na Amazônia, o trabalho é um trabalho coletivo, que se manifesta sobretudo por meio do que as estudiosas chamam de “lógica solidária”, onde as mulheres têm um papel crucial, que é a organização dos sujeitos para o trabalho. Essa função é, por sua vez, chamada de “socializadora” pelas cientistas, porque leva, a partir da organização de pai, mãe, vizinhos, amigos e parentes, a lutar contra as necessidades que são apresentadas no contexto amazônico, diante das trocas de experiências que são acumuladas entre as gerações e que se dão em um contexto familiar comunitário. Mas também as mulheres negras, segundo informações coletadas em pesquisa de campo, junto às próprias mulheres, atuam em atividades em que vendem sua força de trabalho para o outro, como é caso do trabalho nas atividades extrativistas e, até mesmo, como funcionárias públicas em alguns casos.

É nessa lógica que se dá a participação social do trabalho das mulheres negras do São Benedito do Vizeu, na Amazônia, como uma construção social cultural e histórica, onde elas vêm construindo coletivamente, por meio do trabalho, sua função e seu papel na sociedade vizeuense. Assim, Chaves e Rodrigues (2016) vêm ressaltar que o trabalho na Amazônia é realizado no coletivo, sendo uma fonte primordial para as condições da existência do sujeito; e as mulheres negras do Vizeu, de acordo com as conversas que tivemos com elas sobre trabalho em pesquisa de campo, participam nos mais variados setores do trabalho, que perpassam a casa, envolvendo-se na terra e nas organizações sindicais, nas atividades religiosas e até nas manifestações culturais, porém a principal atividade é a produção da farinha e seus derivados.

Em vista disso, o trabalho das mulheres negras que será analisado aqui parte de uma análise dialética, porque mostra uma relação interdependente da mulher negra com a natureza, com outros sujeitos e com o próprio trabalho, pois o trabalho desenvolvido é um trabalho que transforma a natureza e, ao mesmo tempo, em uma relação histórica, transforma a própria mulher e a forma de se trabalhar, partindo das suas necessidades. Nesse sentido, a mulher também desempenha seu papel no trabalho, no que tange à produção no trabalho e, ao mesmo tempo, apresenta-se em uma relação de gênero e construção do trabalho, que se dá devido às necessidades que levam à luta pela vida nesses espaços.

Saberes são Socialmente Construídos pelas Experiências

As mulheres negras que vivem no e pelo trabalho nas mais diversas atividades produtivas, sem dúvida nenhuma, fazem usos de diversos saberes relacionados ao mundo do trabalho e os aplicam no processo de produção ou para atender às suas necessidades ou para suprir ao capital com a produção do trabalho estranhado. O certo é que o trabalho dessas mulheres produz saberes que devem se adequar ao contexto vivenciado, por isso, são saberes históricos e socialmente construídos na relação do trabalho, que podem também ser vivenciados certamente em outros ramos, como a educação, a própria formação associativa, dentre outros, porém não deixam de estar voltados para o tra-

balho observe a fala da informante **“Eu trabalho como lavradora, trabalho até hoje e eu sou coordenadora da associação e já fui também secretária do sindicato representando as mulheres” (informante III, 41 anos, junho de 2018)**

Sem dúvida, podemos dizer que existe uma grande quantidade de saberes produzidos no trabalho associativo e na vida cotidiana da classe trabalhadora – saberes estes que precisam ser explicitados e legitimados pelos próprios trabalhadores associados. Difundir criticamente verdades já descobertas pressupõe mobilizar os saberes, articulá-los, sistematizá-los, buscando *fora* da fábrica, outros saberes sobre o mundo do trabalho – saberes estes que têm sido negados aos trabalhadores. (Tiriba, 2006, p. 120)

A partir do desabafo de Tiriba, passamos a pesquisar os saberes das mulheres, em especial os das negras, as quais sempre foram invisibilizadas historicamente em uma sociedade patriarcal, construída ao longo dos séculos, como no Brasil, por exemplo, onde só passaram a assumir uma posição na sociedade com o advento do sistema econômico capitalista, primeiro, por meio das lutas e resistências que se deram a partir do final da década de 1960 e, depois, pelo próprio interesse do capitalismo com mão de obra barata e qualificada, que atendia às expectativas do capital.

Assim, para tratar dos saberes do trabalho que as mulheres negras do São Benedito do Vizeu apresentam nas suas atividades produtivas, passamos, então, a conceber um pouco sobre o conceito de saberes, privilegiando a relação do saber com a mulher negra e suas práticas produtivas, a partir da visão teórica de que os saberes são socialmente construídos diante das experiências herdadas⁴, uma vez que a forma de aprendizado que esses sujeito quilombolas apreendem e se apossam desses saberes parte dos conhecimentos que vêm se acumulando entre as gerações das mulheres que os transmitem para seus filhos e filhas como podemos observar nas falas abaixo quando perguntamos com quem aprendeu a trabalhar na roça. **“Com meus pais, na roça com meus pais que desde pequenos eles foram nos levando a gente aprendemos, aí tem uns que optaram,**

4 Nós, humanos, somos essencialmente seres sociais que continuam existindo não apenas por seu vínculos societários, mas também por seus vínculos com a natureza, uma dependência que é tão universal quanto eterna. Na perspectiva do tempo geológico, que se mede em período de milhões de anos, toda a espécie sobrevive em função de sua capacidade de continuar a aprender com sua experiência adquirida ao longo do tempo (Toledo, 2015, p. 27).

no caso eu optei pra trabalhar na roça outros tiveram outras profissões” (informante III, 41 anos, junho de 2018).

Mas, primeiro, passamos a reforçar a categoria trabalho em uma perspectiva marxista, a qual postula que o trabalho é a relação entre homem e natureza, onde o homem é o sujeito ativo que controla, medeia e regula sua própria existência com a natureza. O homem, por meio do trabalho, aplica forças que pertencem ao seu próprio eu, para dominar a natureza e extrair dela os recursos necessários para sua vida.

Nesse sentido, entende-se que, no momento em que o homem aplica força sobre a natureza, ao mesmo tempo está atuando sobre ela, modificando-a, traz mudanças para sua própria vida. Quando o homem passa a modificar a natureza e há a precisão desse fazer, isso devido às suas necessidades que vão aparecendo ao longo do tempo, surge o saber, que aparece como fruto das necessidades do homem na sua relação consigo mesmo e com seu trabalho. Aqui não se deve esquecer de que o próprio trabalho é a primeira expressão de saber do homem, que dá origem a outros saberes, por isso podemos afirmar que os saberes se dão em uma construção social. Sobre esse aspecto, Schwartz (2003, p. 24) diz:

Se este concentrado de história é sempre, por uma parte, inacabado, lacunar, isto significa que a história se re-escreve em permanência, que novas normas de construção de saberes, de construção do social, “normalizações” incessantes reaparecem em todos os lugares onde os grupos humanos se mobilizam para produzir. Se, então, estas renormalizações são aí operantes, se o saber adere a tudo isto, que aí se recria, aí se reinventa, se reproduz sem cessar, porque os meios de trabalho são sem dúvida o que acumula mais cristalizações da história humana. Então essas renormalizações industriais, nesse sentido, “fazem verdadeiramente história”, renovam em permanência todas essas aquisições – contraditórias - da história humana.

Schwartz (2003) afirma que esses saberes que se apresentam nas situações de trabalho estão presentes no ser humano e saem do ser humano em forma de “inteligência” construída pelo próprio homem sobre a natureza através de suas experiências. Para esse autor, os saberes nascem no indivíduo desde de sua forma “não consciente” até a própria socialização do mesmo que se dá em uma relação externa com outros sujeitos: “Nesse conceito amplo pode-se

dizer que o saber do trabalhador aparece de diversas formas, como por exemplo, saberes construídos na família, no trabalho, nas suas próprias experiências, ao longo da vida, nas relações pessoais, entre outros” (Martins, 2011, p. 57). Em relação ao trabalho as mulheres negras conseguem descrever sobretudo na produção da farinha como conhecem a totalidade do trabalho desta atividade expressando as formas do saber fazer. Observe as falas dessas como conhecem os processos da produção da farinha:

Eu trabalho, depois de queimar a gente cuivara, planta, capina arranca a mandioca, raspa, rala faz a farinha tudo na companhia de outras pessoas também ne a gente como mulher faz todo esse trabalho só num roça e nem derriba mas a gente faz tudo e ajuda a fazer. E um trabalho coletivo a gente num faz sozinha. (informante III, 41 anos, junho de 2018)

Olha, eu acho que só o que eu não faço e roçar e derrubar porque ééé'pra preparar a roça né, primeiro eles rocam depois eles derrubo aí deixa passar um mês e pouco aí vão e queima, aí vem a cuivara . depois da cuivara entra o período chuvoso aí a gente planta. Eu só não eu só não faço é rocar e derrubar depois que vem a capina daí em diante pronto eu já pego . (informante IV, 4 anos, junho de 2018)

Esses saberes nascem na própria vivência das mulheres que são construídas nas relações não só com mulheres, mas na sociedade, por isso, saberes sociais, esses, segundo Rodrigues (2012), são resultado das experiências de trabalho de grupo, que criam e recriam formas para contestar a realidade, ou seja, os saberes do trabalho resultam do e no trabalho desenvolvido pelas mulheres negras nas atividades produtivas, onde estão inseridas, fomentando, junto a isso, a constituição da identidade⁵ desses sujeitos.

O saber em jogo na produção não é somente um produto que deve ser “realizado”, aplicado, assimilado, interpretado ou mesmo aprendido através do ato de trabalho. Ele é produto sim, ele tem um conteúdo próprio, mas, ele é sempre susceptível de ser ampliado, de incorporar novos conteúdos, ou seja, de ser trabalhado. Ele não é um produto acabado, objeto morto. Seus limites são frágeis porque ele apresenta lacunas, porque ele está em construção permanente. Produto e processo, ele está sempre em trabalho através das diversas atividades realizadas no trabalho. (Santos, 2000, p. 129).

⁵ A discussão sobre identidade será abordada no tópico que segue, em que o sujeito deve ser analisado a partir da sua constituição em um processo de múltiplas determinações.

Assim, Martins (2011) ressalta que o saber é construído socialmente em diversos ambientes, porque, segundo esse autor, “o sujeito aprende [o saber social] no processo do seu trabalho”, que se dá em momentos diferentes da história social e se constrói e constitui nas relações sociais das mulheres negras do São Benedito do Vizeu, onde traz à tona uma série de outros saberes, que são caracterizados nas práticas produtivas em que essas mulheres participam na sua comunidade, isto é, saberes que nascem e se constroem no próprio trabalho.

Nesse viés, em que o trabalho e o ser trabalhado são quem produzem os saberes, é que passamos a discutir os saberes que a própria prática produtiva das mulheres negras constrói, e que esses não atuam simplesmente como instrumentos que configurem as necessidades emergentes dessas mulheres, mas que, sobretudo, tragam consciência social, cultural e política para essas mulheres.

[...] se nós compreendermos bem o que está em jogo nestas dramáticas do uso de si, estes saberes produzidos na atividade de trabalho não podem ser cercados, circunscritos, antecipados, dados através da descrição de uma situação de trabalho particular, como se os trabalhadores estivessem por necessidade, mecanicamente, conduzidos a produzi-los, considerando as obrigações desta situação. Isso seria retornar a uma determinação exclusiva pelas normas antecedentes e, portanto, não mais compreender como os homens fazem a história, fazendo história no seu trabalho. (Schwartz, 2003, p. 26).

Schwartz (2003), além de ressaltar que “a história reescreve em permanência”, enfatiza que ocorre um fenômeno da “renormalizações” diante da construção de novos saberes e da construção social, onde há grupos humanos desenvolvendo atividades produtivas através das suas organizações. Schwartz (2003) afirma ainda que os saberes aderem a tudo o que se recria, por isso ele se reinventa e passa por um constante processo de reprodução, sobretudo, no trabalho, pois este acumula mais “cristalização da história humana”. Por isso, esse processo de renormalizações renova a história e, principalmente, o próprio trabalho e o sujeito.

Sim, só, só a questão do, do da mandioca que antes a gente levava pro rio pra colocar n'agua, depois descascava e trazia do rio e hoje não tem uma caixa d'agua tem um tanque pra colocar a mandioca dentro a gente fica aqui tem agua já pra gente colocar, antes tinha essa dificuldade que a gente carregava pegava essa ladeira pra poder fazer. (informante II, 41 anos, junho de 2018)

Houve mudanças sim porque eu me lembro que antes era...algumas coisas sim mudou sim por exemplo antes a gente ralava no ralo a mandioca e agora a gente tem o catitu né que falu tem o motozinho não e preciso mais ter aquele negócio de antes. Só que antes mesmo era no ralo, antigamente...era no ralo mesmo ai depois veio a energia agora já é no motor ai facilitou mais nem ai também antes a gente fazia farinha na, a gente colocava n'agua o mais colocava a mandioca n'agua e misturava né. Ai muito mudaram ne, agora só é assim, rala tudinho deixa na saca ai no dia faz, mas eu num gosto de fazer assim, eu gosto de misturar cum aquela outra farinha porque pra mim sai mais gostosa . (informante IV, 41 anos, junho de 2018)

Trouxe, trouxe poque por exemplo a gente o tempo é mais, cumo é que eu posso dizer, é mais rápido pra fazer poque você economia tempo fazendo, por exemplo se a gente for se a gente for ralar uma mandioca dessa por exemplo três paneiro, por exemplo e tipo assim a gente ia passar muitas horas ralando e agora não um saco ai, três saco e rapidinho ai . o tempo que a gente rala no catitu é muito meno de quando a gente ralava no ralo as vezes ainda ralava à mão tudinho ai , (risos)... (informante IV, 41 anos, junho de 2018)

Assim partimos também do pressuposto de que as práticas produtivas das mulheres negras do Vizeu aplicadas no trabalho que elas desenvolvem, identificam esse grupo social revelando seus saberes em um processo histórico. Nessa perspectiva, “[...] a construção do saber é produto da práxis social, saber esse que contribui para caracterização do trabalhador, já que possibilita a formação de uma concepção de mundo e ao mesmo tempo, questiona o todo social” (Martins, 2011, p. 59). Esse autor também ressalta que os saberes do trabalho não se aplicam sozinhos, pois eles se dão em concomitância com outros sujeitos, e com “outras categorias sociais”. Entende-se, então, que o saber se constrói no trabalho coletivo,

No entanto, a construção do saber do trabalhador não é limitada e, fragmentada; ao contrário, é desenvolvida ao longo da vida através do trabalho, da relação do homem consigo mesmo e com a natureza. A construção dos saberes se pautava na relação entre o saber e o sujeito, uma relação que se desenvolve no processo de organização das relações internas, o que implica dizer que ela requer a presença do sujeito na sua atividade num processo de relação com outros. (Martins, 2011, p. 64).

Rodrigues (2012) e Santos (2000) afirmam que o saber é uma relação que se dá no coletivo, por isso entende-se que saber se constrói em uma relação social, em uma relação de trabalho, envolvendo o sujeito por completo, a história, as subjetividades e as emoções de cada um assim como se ver nas falas abaixo.

Eu trabalho, depois de queimar a gente cuivara, planta, capina arranca a mandioca, raspa, rala faz a farinha tudo na companhia de outras pessoas também ne a gente como mulher faz todo esse trabalho só num roça e nem derriba mas a gente faz tudo e ajuda a fazer. E um trabalho coletivo a gente num faz sozinha. (informante III, 41 anos, junho de 2018)

Nesse sentido, compreende-se o conceito de saber em uma vertente provisória, “evolutiva e cultural” e que, historicamente, pode sofrer transformações, isto é, pode passar por processo de modificações. Rodrigues (2012) e Santos (2000) ainda dizem que o saber está em constante construção e é também efetivo, porque está em uma constante relação com o sujeito. O sujeito do saber produz, portanto, o saber e, ao mesmo tempo, apropria-se dele, mudando a si próprio.

Portanto, o saber é construído na relação do trabalhador no ambiente de trabalho, ou seja, é construído pelo sujeito. É uma relação que proporciona comunicação, disponível para outros. O saber é provisório, de modo que está sempre em construção, não há um saber fechado, dogmático, mas dinâmico. (Martins, 2001, p. 64).

Martins, Rodrigues e Rodrigues (2014) expressam, dessa forma, que o saber nasce na formação com os sujeitos diante suas necessidades de trabalho assim se observa nas falas quando se indaga para que serve a produção **“Pra, pra gente vender pra interar pra fazer a dispesa da família , pra ajudar na dispesa da família” (Informante III, 41 anos, junho de 2018)** e **“Olha, a gente compra alimento né, alimentação mais pra isso...” (Informante III, 41 anos, junho de 2018)** por isso, para esses estudiosos, é “resultado da materialidade histórica”, uma vez que o homem necessita de saber para aprender a sobreviver. Esses ainda ressaltam que a apropriação dos saberes não se dá de maneira individual, pois, na sua constituição e formação, os homens necessitam se relacionar com “outros e com a natureza”,

No entanto, a construção do saber do trabalhador não é limitada e fragmentada; ao contrário, é desenvolvida ao longo da vida através do trabalho, da relação do homem consigo mesmo e com a natureza. A construção dos saberes se pauta na relação entre o saber e o sujeito, uma relação que se desenvolve no processo de organização das relações internas, o que implica dizer que ela requer a presença do sujeito na sua atividade num processo de relação com outros. (Martins; Rodrigues; Rodrigues, 2014, p. 10).

Isso significa dizer que o saber não é algo fechado e permanente, pois passa, sim, por processos de mudança, “mutações”, entrando quase sempre em conflito diante do que se pode dizer tradicional do novo saber, ou até mesmo do tradicional reformado, que não deixa de se configurar como novo. E essa construção conflituosa não se restringe apenas no espaço escolar, pois, ainda para esses estudiosos, o saber só existe porque há um sujeito que se relaciona tanto com outros sujeitos nos diversos espaços, por isso entende-se que o saber advém também do espaço do trabalho. De acordo com (Schwartz, 2003, p. 25) ressalta que “[...] toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos, toda a situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros”.

Por isso, Martins; Rodrigues e Rodrigues (2014) afirmam que “[...] a construção do saber é produto da práxis social”. O saber, nessa perspectiva, apresenta as características do trabalhador – porque possibilita a formação de uma concepção de mundo, e, ao mesmo tempo, questiona o todo social, que deve apresentar seus saberes não necessariamente fixos, nem estáveis, mesmo porque o sujeito vive em uma construção históricas e a formação de seus saberes não são revelados apenas no espaço escolar, mas nas mais variadas esferas que formam a sociedade.

Por isso, a mulher negra do Vizeu constrói seus saberes também no momento do trabalho, diante das funções que desenvolvem e das práticas que apresentam, uma vez que a maioria dessas mulheres – de acordo com a observação de campo – estudou até a terceira série do Ensino Fundamental em uma escola que, até hoje, atende até ao quinto ano do fundamental a mulher diz que estu-

dou porque tinha que trabalhar e não havia condições de ir à escola em outro lugar “ **Eu estudei até a terceira série e parei, meu caderno e caneta dai em diante fui a machadinha e a roça, porque não tem mais, parou parou, não tem pra onde correr**” (informante II, 48 anos, junho de 2018). Assim, afirmamos diante do exposto, a partir das falas de Martins, Rodrigues e Rodrigues (2014), que “[...] o saber não é fechado, dogmático, mas sim dinâmico”, que se desenvolve no sujeito de forma individual e coletivamente, num constante processo de construção social que não se apresenta apenas na educação formal. No qual se:

Compreende o conceito de saber como sendo evolutivo e cultural porque pessoal /relacional/ contextual, podendo modificar-se com o tempo e a experiência, portanto provisório. O saber é estruturado sem deixar de estar constantemente em construção, constituindo-se de sistemas como conjuntos de elementos interdependentes. É afetivo porque relaciona-se com os sujeitos, a construção dos sujeitos, suas autoimagens, julgamentos, sentimentos (Zaidan, 2003, p. 84).

Portanto, segundo Rodrigues (2012), o saber é um conhecimento⁶ “parcial”, porque os saberes vivem em um constante processo de construção, que se encontra na formação dos homens e na materialidade histórica, trazendo à tona uma concepção de que os saberes estão em constante processo de configuração, um “se-fazer-fazendo” (Rodrigues, 2012). Assim, “De um ponto de vista ontológico, os saberes nascem da materialidade histórica dos trabalhadores para nela continuarem agindo, a partir de seus interesses de classe, sendo essa materialidade histórica que lhes fornece a característica social, mediada pelo trabalho.” (Araújo; Rodrigues, 2012, p. 3).

⁶ Toledo (2015, p. 94), em “A memória biocultural”, ressalta que o saber tradicional é compartilhado e reproduzido por meio do diálogo direto entre os indivíduos, seus pais e avós (com vista ao passado), bem como entre o indivíduo e seus filhos e netos (em relação ao futuro). ainda ressalta que “o fenômeno resultante é um processo histórico de acumulação e transmissão de conhecimentos – ainda que não isento de experimentação (Johnson, 1972) – que toma a forma de um espiral e várias escalas espaço-temporais de escala do próprio produtor, já que a cada novo ciclo produtivo a sua experiência vai sendo gradualmente enriquecida com o que foi aprendido durante o ciclo imediatamente anterior, até a escala da cultura (grupo étnico), uma vez que o conhecimento vai se aperfeiçoando (e adaptando), de geração para geração, a realidade local de cada presente. Nessa perspectiva, em que o saber se acumula coletivamente, os indivíduos das diferentes gerações adquirem uma importância significativa” (Toledo, 2015, p. 95).

Diante disso, o saber surge à medida que se efetiva na “práxis humana transformadora”, pois, de acordo com Rodrigues (2012), que faz na sua tese de doutorado uma análise sobre saber não deixando de ver como conhecimento:

[...] os conhecimentos vão sendo gerados, numa relação prospectiva e retrospectiva sobre o objeto, de modo que se projeta inicialmente como se vai atuar sobre o objeto ao mesmo tempo em que se é afetado pela materialidade desse objeto, implicando reformulações de procedimentos anteriormente estabelecidos ou até abandono de uns em proveito de outros. (Rodrigues, 2012, p. 39).

Os saberes passam diante dessa teoria por reformulações, ou até mesmo são abandonados em virtudes de outros que surgem em sobreposição aos antigos (Grzybowski, 1986, p. 50 apud Rodrigues, 2012, p. 40-41). Logo, “os saberes sociais” seriam um “[...] conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes, em situação histórica de relações, para dar conta de seus interesses”. Ainda, segundo Rodrigues (2012, p. 42):

Como síntese exemplificadora, diríamos que os saberes sociais, oriundos da materialidade histórica dos trabalhadores, consubstanciar-se-iam em informações, em saberes relacionais, em comportamentais, em competências, em percepção de significâncias para o que realizam e em saberes procedimentais, dentre outras possibilidades de esses elementos que constituem a categoria *saberes sociais* se atualizarem.

Ainda tomando as explicações de Rodrigues (2012), que ressalta que, na formação dos grupos sociais, existem saberes que interiorizam esses espaços e esses saberes, vale dizer que estão direcionados, sobretudo, nas atividades produtivas desses sujeitos. No estudo em questão, analisa-se que os saberes das mulheres negras se constroem historicamente no trabalho dessas mulheres em suas atividades cotidianas, nas suas relações diretas com as atividades produtivas, fomentando, assim, a constituição identitária que se revela, segundo Toledo (2015), em um contínuo histórico da memorização, que está ligado às lembranças, que não se isentam da memória e que ainda, segundo este, a longo prazo, essa memória é compartilhada coletivamente “circunscrita a identidade de cada povo e lugar”.

Por isso, afirmamos que os saberes construídos aqui são frutos das experiências das mulheres negras, que lutam cotidianamente diante das mazelas sociais em uma relação do trabalho com o gênero, na própria discriminação, por raça e por cor, na posição que ocupam no mercado de trabalho e que querem ocupar e essa luta apresenta as diferentes formas de dominação. Assim, segundo Fischer e Ziebell (2003, p. 1):

Homens e mulheres das classes populares sofrem (e produzem) diferentes formas de dominação e discriminação. São as mulheres, no entanto, que se constituem, predominantemente, no polo subordinado na histórica relação assimétrica entre os gêneros masculino e feminino. Vêm, entretanto, lutando e se afirmando como seres de seu tempo, no próprio enfrentamento dos limites colocados à sua humanização. Nesse movimento vão criando e recriando modos de ser, de dar sentido às suas vidas e de produzir saberes.

Os saberes são construídos na tensa experiência que se acumula historicamente na vida dessas mulheres negras, que as criam e recriam em novas dinâmicas de se trabalhar e de se produzir seus produtos. Muitas dessas criações vão contra a própria lógica do capital, como exemplo, temos o próprio saber tempo de serviço, que é marcado de acordo com a natureza e não com uma jornada de trabalho. Isso quer dizer que a mulher cria estratégia que rompe com a forma agressiva que o capitalismo controla o próprio trabalho.

Há sim, porque a gente tem que aproveitar um tempo desse pra plantar de inverno, pra fazer o plantio, pra cuidar. Ai no verão a gente já vai colher se a gente num no inverno no verão a gente num vai colher, porque o inverno é: é quando produz né a: a a gente planta a semente ne pra durante a chuva ela dá o crescimento da: da... pra ela dá crescimento por exemplo a mandioca raiz as outras plantas dá os frutos ai quando chegar o tempo de amadurecer no verão tá bom certo que tem o plantio uma fruta da outra ela é um tempo ne pra, pra gente colher. E a mandioca tem que ser no tempo agora, por exemplo plantar agora pra colher no verão é um ano pra colheita. (informante IV, 43 anos, junho de 2018)

Nisso vão surgindo os saberes resultantes do trabalho e das experiências das mulheres, ao mesmo tempo no e com o mundo, e essa relação expressa como se dá a alienação, bem como a afirmação da práxis crítica. Dessa forma, “[...] identificar, sistematizar, nomear e legitimar saberes produzidos pelos e

com os sujeitos no processo de implementação de uma outra economia são ações que se inscrevem, portanto, num horizonte emancipatório” (Fischer; Ziebell, 2003, p. 2).

Fischer e Ziebell (2003) expõem que “[...] a experiência implica visceralmente o sujeito que a produz”. Por isso, os saberes que são construídos por meio das experiências permitem resolver problemas importantes para o próprio sujeito. Junto à experiência, as pesquisadoras ainda caracterizam o saber como “saber popular”, que se dá no bojo da camada popular e vem através das experiências que esse grupo tem, individual ou coletiva, e suas práticas, bem como as produtivas, que se dão em todo um contexto de vida.

Ao tratar da questão das experiências, Thompson (1981) revela que nelas ocorrem mudanças, “mortes”, onde velhos são substituídos por novos com novas problemáticas. Porém, a experiência se dá em uma relação social e no ser social, com consciência do que muda e se modifica. Estas ainda são “herdadas e partilhadas” na própria relação de produção das mulheres, “[...] a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (Thompson, 1981, p. 16).

Observa-se, então, que, segundo Thompson (1981), “matéria e pensamento” se relacionam e, concomitantemente, se completam, trazendo a consciência do ser social sobre sua existência. Na verdade, esse cientista explica que o ser social que está em constante processo de formação passa por mudanças e, a partir disso, nascem as experiências que são, segundo ele, “modificadas”:

O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (Thompson, 1981, p. 16, grifo nosso).

E essas mudanças trazem novas configurações de saberes que são aplicadas nas atividades produtivas que as mulheres negras do Vizeu desenvolvem, tanto no seio do capitalismo, mesmo porque não têm como escapar disso, quanto na sua própria relação social. Assim, Thompson (1981) retrata

que é pela experiência que o sujeito vai se construindo e se constituindo nas relações com os outros sujeitos nos mais variados contextos sociais, tornando-se, dessa forma, sujeitos que trazem, na experiência, acúmulos e construção de saberes que revelam um sujeito consciente junto aos outros, onde estes têm, nas suas relações produtivas, as necessidades também de se constituírem criando ou recriando saberes.

Nesse sentido, a partir das construções dos saberes junto ao trabalho das mulheres negras do Vizeu, procurar-se-á discutir o conceito de identidade diante do processo das múltiplas determinações humanas, que não se dão no mesmo lugar e ao mesmo tempo, pois, entendemos, aqui, o homem como um sujeito histórico, que vive do trabalho diante de muitas “naturezas” e, a partir disso, constrói a si mesmo, bem como aos seus saberes. Nisso, a identidade também passa por esse processo de constituição associada aos saberes, não separada do mundo do trabalho, mas sim nas suas relações com o próprio trabalho, com a natureza e com outros sujeitos.

Portanto, passamos a entender que o saber, sobretudo do trabalho, é uma categoria historicamente construída em um grupo social, em uma relação entre os sujeitos e suas experiências vividas no seu cotidiano e em outros espaços, constituindo-se diante de outras categorias como família, educação e gênero, que, além de trazerem resultados práticos para as necessidades dos homens, também, segundo Rodrigues (2012), “[...] funcionam como denúncia da realidade opressora”, formando um ser social que se constitui também em um processo de construção.

Conclusão

Esta pesquisa tomou como ponto de partida as discussões sobre o trabalho e os saberes que as mulheres negras do São benedito do Vizeu constrói junto as atividades produtivas. Esse teve a preocupação de relatar que as mulheres negras vivem no/pelo trabalho e ao mesmo tempo aprendem nessa relação.

Nisso entendemos que quando se trata da fundamentação do trabalho observamos que a mulher negra do Vizeu, não é um fruto apenas do trabalho do-

méstico ela também participa ativamente das atividades produtivas do trabalho em diversas atividades durante toda sua vida e em suas falas elas relatam que as atividades que desempenha servem sobretudo para atender as necessidades que estas passam junto a família. Nesse viés entendemos que o trabalho que estas desempenham é uma construção social que surge das dificuldades que estas passam pela vida.

Nisso esta mulher deixa de ser apenas um instrumento doméstico e sai desses espaços do lar para assumir funções em outros lugares como na produção da farinha, nas associações, como empregadas domésticas, na extração do cacau, da pesca, etc, e tudo isso, bem como outras atividades que participam junto ao marido ou sozinhas servem para ajudar no sustento da família.

Dito isto, a mulher mostra que consegue entender e dominar os saberes que as atividades apresentam em especial os saberes da produção da farinha quando na sua totalidade ela consegue descrever todo o processo da produção e conscientemente ainda entende que o trabalho é resultado de um processo coletivo entre famílias, amigos, etc. Bem como ainda mostra que também tem domínio nesse processo sobre o saber do tempo do trabalho relatando que este é fruto duma naturalização nessa relação direta da obediência do homem com a natureza. Diante de disso, a mulher ressalta que esse processo de aprendizado dos saberes é conhecimento, certo que esta aprende numa educação informal como se trabalha nesse processo produtivo sem a influência da escola, mas na relação com o outro no que chamamos de processo de experiências herdadas, porque o conhecimento da produção se dá dentro de um aprendizado entre gerações.

Portanto, quando tratamos das concepções, fundamentação do trabalho e da construção dos saberes entende-se que estes são frutos duma relação social que coletivamente se dá em ambiente não escolarizado pelas trocas de experiências entre sujeitos, e a mulher mesmo com trabalho oculto ainda pela sociedade masculina Vizeuense está presente de forma direta e ativa nas atividades produtivas e consegue na totalidade do trabalho conhecer os saberes das atividades desenvolvidas como se viu sobretudo na produção da farinha.

Referências

ALAMBERT, Zuleika. **Feminismo**: o ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 1986.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CHAVES, M. do P. **Pesquisa-ação no Estudo das condições de vida e de trabalho das catadoras de material reciclável em Manaus**. Manaus: UFAM, 2012.

_____; RODRIGUES, Debora Cristina Bandeira (org.). **Organização social e tecnologias sociais no trabalho das mulheres amazônidas**. Manaus: EDUA, 2016.

COMUNIDADES Certificadas. Brasília, DF: Fundação Palmares, 2018. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação Sociedade e Cultura**, n. 29, p. 35-51, 2009.

FISCHER, Maria Clara Bueno; ZIEBELL, Clair Ribeiro. Mulheres e seus saberes engravidando uma outra economia. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 16-19 out. 2005, Caxambu, MG. Anais eletrônicos [...]. Caxambu, MG: ANPED, 2005. Financiamento da FAPERGS por meio de Bolsa de Iniciação Científica. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt03.htm>. Acesso em: 14 dez. 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRI-GOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

PARÁ. Secretaria Especial e Instituto de Terras do Pará. **Plano de Utilização das Comunidades Remanescentes de Quilombos do 2º Distrito**. Belém: ITERPA, 2010. Disponível em: <http://www.icj.ufpa.br/arquivos/?action=download&file...> Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Secretaria Especial e Instituto de Terras do Pará. **Termo de Retificação do Título de Reconhecimento de Domínio Coletivo da Associação dos Remanescentes de Quilombos do 2º Distrito**. Belém: ITERPA, 2012.

GRAMSCI, A. Quaderni del carcere. Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, 1977. v. 4GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais, o princípio educativo jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004. V.1.

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

HARVEY, David. **Para entender o Capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. V.1.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisas: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Egídio. Trabalho, educação e movimentos sociais: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no município de Cametá-PA. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Para, Belém, 2011.

MARTINS, Egídio; RODRIGUES, D. do S.; MARTINS, Adenil, Alves. Trabalho, educação e saberes dos trabalhadores da colônia Z 16 de Cametá-PA. EPNN – 28 a 31 d e outubro de 2014.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica à economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: Feuerbach - A construção entre as cosmovisões materialista e idealista: Tradução: Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RODRIGUES, Doriedson do S. **Saberes sociais e luta de classes**: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16 Cametá/Pará, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará Belém, 2012.

RODRIGUES, Doriedson do S.; SILVA, Gilmar Pereira da. Saberes do trabalho da pesca de jovens ribeirinhos no município de Cametá-Pará-Brasil: questões de identidade e formação do trabalhador. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE RIO GRANDE DO NORTE, 22., 2014, Natal. **Anais [...]** Natal: UFRN, 2014.

SANTOS, Helena Eloisa. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, jul./dez. 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2009.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 2124, jan./jun. 2003.

THOMPSON, E. **A formação da classe operária inglesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. V.1.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes. **Educação Uníssimos**, v. 10, n. 2, p. 116-122, mai./ago. 2006.

_____. Saberes do trabalho associado. *In*: CATTANI, Antonio D.; LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luis Inácio; HESPANHA, Pedro. **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 293-298.

TOLEDO, Victo M. **A memória biocultural**: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. Tradução: Rosa L. Peralta. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TORRES, Iranildes Caldas (org.). **Ethos das mulheres da floresta**. Manaus: Valer/FAPEAM, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAIDAN, Samira. Saberes experienciais e saberes pedagógicos: um estudo. **Revista Trabalho & Educação**, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, v. 12, n. 1, jan./jun. 2003.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NA PÓS-MODERNIDADE: ENTRE POSSIBILIDADES E DISTOPIAS

Carlos Giovanni Dutra Del Castillo

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-D

Introdução

Num mundo onde as ideias mudam constantemente, em que as verdades são relativizadas pela quantidade de saberes oriundos da internet e das novas tecnologias digitais, tais como as IAs (inteligências artificiais), aprender tornou-se um desafio e uma oportunidade para desenvolvermos o pensamento crítico, discernindo com uma boa pesquisa, quais elementos são fontes confiáveis de conhecimento, em uma construção epistemológica sólida. Some-se a isso o fato de estarmos em uma era tecnológica da chamada pós-modernidade, cujas características denotam uma desconstrução das “verdades absolutas”, ou seja, das metanarrativas e pela ascensão de verdades fragmentadas (LYOTARD, 1979), o que redefine os paradigmas da educação e da pesquisa científica.

Nesse contexto cuja tecnologia e os algoritmos da inteligência artificial têm um papel central, a educação se vê diante de um importante questionamento: como preparar cidadãos para pensar por si mesmos quando tantas informações são questionáveis e os sistemas digitais exercem influência e controle de maneira quase imperceptível? Para isso, o artigo explora as ideias de autores como Lyotard, Orwell, Zuboff, Freire, Bauman, entre outros, buscando entender como a divisão do conhecimento, a vigilância feita por algoritmos e a luta por uma educação de qualidade transformam o âmbito educacional atualmente.

Além do mais, um exemplo bem claro de como é importante a observação crítica, em ambientes de controle social por meio da tecnologia, que afetam a educação e como vemos a realidade, está nas lições trazidas pelo

livro “1984”, de George Orwell (2009). Isso porque os mesmos algoritmos, que auxiliam na pesquisa epistemológica¹ e na construção de conhecimentos no meio educacional, também agem como sistemas de controle de dados pelas IAs, tendo como pano de fundo as grandes empresas de tecnologia e os governos. Portanto, este texto busca analisar os pontos positivos e negativos da educação e das pesquisas de hoje, relacionando ideias da pós-modernidade com os perigos e benefícios da era digital.

Segundo dados da UNESCO (2021), 87% dos países incorporaram tecnologias digitais em suas políticas educacionais na última década, mas apenas 35% priorizam a formação crítica no uso dessas ferramentas. Esse descompasso revela a urgência de repensar a educação além dos modelos tradicionais, incorporando debates éticos e políticos. Por isso que a obra “1984”, embora distópica, oferece um paralelo relevante ao alertar sobre a manipulação da informação, enquanto Paulo Freire (1996) defende uma pedagogia libertadora, capaz de questionar estruturas de poder. Nesse contexto, este artigo busca responder: Como a educação e a pesquisa podem transcender os desafios impostos pela pós-modernidade e pelos sistemas de controle e vigilância?

A Crise das Metanarrativas e a Redefinição do Saber na Pós-Modernidade

O teórico Jean-François Lyotard (1979) destaca que a pós-modernidade se caracteriza pela “incredulidade com relação às metanarrativas”. Na era tecnológica deste século XXI, a fé no progresso, na razão científica e na objetividade do conhecimento cede espaço para uma pluralidade de saberes, narrativas fragmentadas e abordagens relativistas. Essa transição impacta diretamente a educação, que deixa de ser transmissão linear de conteúdos para se tornar um espaço de negociação simbólica e formação de subjetividades. A ruptura com grandes narrativas como o Iluminismo e o Positivismo permite abrir o campo do conhecimento para novas epistemologias, como os estudos pós-coloniais, de gênero e decoloniais.

¹ Epistemologia é o ramo da filosofia que estuda a natureza, as origens, os métodos e os limites do conhecimento humano. Deriva do grego *episteme* (conhecimento) e *logos* (estudo), significando literalmente «teoria do conhecimento».

De qualquer forma, na educação, a pós-modernidade se traduz em uma rejeição a currículos universais e hierárquicos, abrindo espaço para pedagogias mais adequadas a se adaptarem às realidades regionais e locais, as quais valorizam a diversidade cultural e a subjetividade. Contudo, essa fragmentação também gera dilemas: a ausência de referenciais consolidados pode levar à superficialidade e à dificuldade de construir consensos em torno de conhecimentos científicos. Também abre brechas para o surgimento de discursos baseados em crenças negacionistas, o que exige uma educação voltada para o discernimento crítico e ético.

Outro teórico relevante para refletirmos as tendências epistemológicas da pós-modernidade, ou seja, os mecanismos de pesquisa e produção de conhecimentos na contemporaneidade, é Zygmunt Bauman (2001), quem complementa o entendimento que temos da nossa era digital e pós-moderna, ao discutir a “modernidade líquida”, na qual as instituições perdem solidez e os indivíduos são pressionados a adaptar-se a verdades efêmeras. Nas escolas, esse desafio se manifesta na complexidade de relacionar o que se aprende com as exigências do universo digital. Um levantamento da OECD (2020), por exemplo, revela que 60% dos estudantes brasileiros lutam para diferenciar informações enganosas de dados comprovados, mostrando a importância da educação crítica em relação às mídias digitais.

Alguns caminhos para solucionar a falta de teor crítico, em sala de aula, iniciam-se por Paulo Freire (1996), quem defende que a educação crítica deve ir além da transmissão de conteúdos, incentivando a “leitura de mundo” e a desnaturalização de discursos hegemônicos. Até porque, em um contexto de “pós-verdade”, cujos fatos e emoções se confundem (Keyes, 2004), formar indivíduos capazes de discernir fontes confiáveis e questionar algoritmos que filtram informações torna-se urgente. Iniciativas como o programa Educação Midiática (MEC, 2022) buscam integrar essas habilidades aos currículos, mas enfrentam resistências estruturais, como a falta de formação docente e infraestrutura tecnológica.

A Problemática da Inteligência Artificial, dos Algoritmos e o Novo Paradigma de Vigilância Social no Contexto Educacional

De acordo com Zuboff (2020), nossa realidade é definida por um “capitalismo de vigilância”, uma vez que informações pessoais são reunidas, examinadas e empregadas para antecipar ações e direcionar escolhas. É o que ocorre na maioria das plataformas e programas educacionais digitais, tais como os aplicativos com algoritmos elaborados por IAs, já que se observa uma relação de permuta, pois, o apoio dos algoritmos só é concedido mediante o acesso com uma conta, a qual exige uma vasta gama de dados pessoais para autorizar a utilização. Assim, a educação contemporânea está imersa em um ecossistema digital dominado por plataformas de aprendizagem, sistemas de gestão educacional e conteúdos personalizados por algoritmos, que se alimentam de dados pessoais dos indivíduos. Um paralelo de como funcionam esses algoritmos encontramos na obra “1984”, de George Orwell (2009), em que a onipresença das “teletelas” representa a vigilância constante do Estado nas ruas, nas casas e nas escolas:

A teletela recebia e transmitia ao mesmo tempo. Qualquer som que Winston fizesse acima do nível de um sussurro seria captado por ela. Além disso, enquanto ele permanecesse dentro do campo de visão da placa metálica, ele também poderia ser visto. Claro que não havia como saber se alguém estava sendo observado em um dado momento. Saber a frequência, ou com qual sistema, a Polícia do Pensamento se conectava a uma determinada escuta era pura adivinhação. Era até possível conceber que eles observavam a todos o tempo todo. Mas, de qual quer forma, eles podiam se conectar à sua escuta sempre que quisessem. (ORWELL, 2009, p.10)

Hoje, essa vigilância é muitas vezes voluntária e mascarada sob a promessa de personalização e praticidade. É na era digital da pós-modernidade que esse controle assume novas formas: as *Big Techs* (Google, Meta, Amazon) coletam dados comportamentais para personalizar conteúdos, influenciando desde preferências de consumo até visões políticas. É o que Zuboff (2020) afirma sobre o fato de as experiências humanas serem transformadas em mercadorias. A escola precisa, portanto, desenvolver competências de letramento digital crí-

tico, que capacitem os alunos a compreenderem os mecanismos de coleta de dados, emprego de sistemas algorítmicos e implicações éticas desse modelo.

Além do mais, em “1984”, a “novilíngua” simboliza o empobrecimento da linguagem como forma de reduzir a capacidade de pensamento crítico, a semelhança do que ocorre hoje, em que os alunos leem cada vez menos e usam cada vez mais os algoritmos, em um processo de empobrecimento intelectual, com a diminuição da capacidade de pensar e raciocinar por si mesmo, sem auxílio das IAs, conforme observamos no universo de Orwell, de como importa dominar os processos linguísticos para manipulação dos fatos:

A décima primeira edição é a edição definitiva, disse ele. Estamos deixando a língua em sua forma final – a forma que ela terá quando ninguém falar mais outras línguas. Quando tivermos terminado, pessoas como você terão que aprender tudo de novo. Você pensa, ousa dizer, que nosso trabalho principal é inventar novas palavras. Mas não se trata disso! Estamos destruindo palavras – dezenas delas, centenas delas, todos os dias. Estamos cortando a linguagem até o osso. A Décima Primeira Edição não conterá uma única palavra que se tornará obsoleta antes do ano 2050. (ORWELL, 2009, p.110-111)

E se a manipulação da realidade é efetuada pela linguagem em “1984”, no caso da pós-modernidade em que estamos, a linguagem computacional ganhou contornos essenciais por meio das IAs e seus algoritmos, cujos levantamentos de dados, se não verificados com exatidão, podem nos levar a erros de interpretação da realidade, bem como a possíveis contradições e confusões no saber pesquisado. Inclusive a técnica do “duplipensar” representa a coexistência dessas ideias contraditórias e aceitas como verdade, no universo de Orwell:

“Controle da realidade”, eles o chamavam: em Nova Língua, “duplopensar” [...] Sua mente deslizou para o mundo labiríntico do duplopensar. Saber e não saber, estar consciente da veracidade completa enquanto contava mentiras cuidadosamente construídas, manter simultaneamente duas opiniões que se anulavam, saber que eram contraditórias e acreditar em ambas, usar lógica contra lógica, repudiar a moralidade enquanto a reclamava para si mesmo, acreditar que a democracia era impossível e que o Partido era o guardião da democracia, esquecer o que fosse necessário para esquecer, depois, trazê-lo de volta à memória no momento em que era necessário, e depois, prontamente, esquecê-lo novamente: e acima de tudo, aplicar o mesmo processo ao próprio processo. (ORWELL., 2009, p. 75-76)

Se o aluno, por exemplo, em suas pesquisas escolares, utiliza IAs como o ChatGPT (da empresa Open AI) ou Gemini (da empresa Google), coletando informações que faz a tais algoritmos, sem depois fazer uma filtragem das informações, com outros mecanismos de busca e referências bem consolidadas cientificamente, fatalmente vai cair nesse possível contexto do “duplopensar” orwelliano, não conseguir discernir uma notícia falsa de um dado ou informação pertinente e de fontes confiáveis, o que acarretará em textos com tons contraditórios e de teor duvidoso. E se o estudante copia e cola sem reescrever o texto que acabou de ler nessas IAs, isentando-se da capacidade de pensar criticamente, confiando cegamente nos algoritmos dessas empresas, aí sim teremos uma educação com baixa qualidade, no que tange à competência de analisar textos com discernimento.

Nesse sentido, uma pesquisa bem curiosa, da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (Abmes) com a Educa Insights, perguntou aos jovens da faculdade acerca do uso de IAs, e 29% disseram usar constantemente, sendo que 42% toda semana. No total, 71% usa IAs para fazer as tarefas acadêmicas, como escrever e pesquisar. E 41% ficam aflitos com erros nas provas corrigidas por robôs, mostrando que usar IA demais pode atrapalhar a pesquisa. Finalmente, 52% acham importante haver debates para trocar ideias sobre as pesquisas, o que enriquece todo o processo de aprendizado.

Diante de tal panorama, o estudo revela que, embora a IA seja amplamente adotada, muitos estudantes não verificam adequadamente os resultados gerados, levando a inconsistências metodológicas e fragilidades na argumentação acadêmica, o que afeta toda a cadeia de produção de conhecimentos no meio universitário e essas estratégias encontram ecos na sociedade atual, especialmente na disseminação de *fake news*, desinformação e “fatos alternativos”. Em outras palavras, vivemos em uma era de “pós-verdade”, em que a emoção e distorções da realidade têm mais peso do que os fatos. A educação, nesse contexto, deve promover a alfabetização midiática, incentivando a checagem de fontes, a argumentação racional e a resistência à manipulação simbólica.

Outra pesquisa relevante, chamada o “Impacto da IA na Aprendizagem e Interações Sociais” aprofunda ainda mais essa problemática. Segundo o estudo

feito com diversas IAs, como ChatGPT e Claude, 40% das interações com IA são direcionadas a tarefas de criação e análise, pulando etapas fundamentais como memorização e compreensão. Isso resulta em conhecimento superficial e dificuldade em consolidar bases teóricas sólidas. Além disso, os alunos omitem o uso de ferramentas como ChatGPT por medo de julgamento, o que pode levar a plágio não intencional ou reprodução acrítica de conteúdo. E a consequência de tudo isso é que a redução do pensamento crítico e a dependência de respostas automatizadas diminuem a capacidade de questionar fontes e contextualizar informações, essencial para pesquisas de qualidade. Portanto, o estudo alerta que a IA, quando não utilizada com orientação pedagógica, pode comprometer a originalidade e profundidade das pesquisas.

Outro viés de análise das IAs e dos algoritmos delas na educação diz respeito às plataformas como *Google Classroom* e *Khan Academy*, que utilizam IAs para monitorar o desempenho de alunos, prever trajetórias de aprendizagem e sugerir conteúdos personalizados. Embora promovam eficiência, tais ferramentas podem reforçar desigualdades. Selwyn (2019) demonstra que algoritmos tendem a privilegiar perfis já favorecidos, perpetuando vieses sociais. Por exemplo, sistemas de recomendação em EAD priorizam alunos com acesso a dispositivos de alta qualidade, marginalizando comunidades periféricas.

Haja vista toda essa dependência de tecnologias digitais na pós-modernidade em que vivemos, o costume do uso naturaliza a vigilância. Pesquisas com jovens revelam que 78% descrevem o telefone celular como “extensão do corpo”, enquanto 62% desconhecem como seus dados são utilizados por aplicativos de redes sociais e/ou educacionais. Esse cenário ecoa o “efeito chilling” descrito por Marx (2016), no qual a autocensura surge como resposta ao monitoramento constante.

Considerações Finais

Portanto, deve haver uma resistência a esse panorama preocupante do uso indiscriminado das IAs e seus algoritmos, no que tange a se exigir políticas educacionais que priorizem a ética tecnológica. Na União Europeia, o *Artificial Intelligence Act* (2023) classifica sistemas de reconhecimento facial como “ris-

co inaceitável” em ambientes educacionais. No Brasil, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD, 2020) regula a coleta de informações, mas sua implementação nas escolas ainda é embrionária. Projetos como *Literacia 2030* (Portugal) integram obras como “1984” aos currículos para debater manipulação digital, enquanto organizações não governamentais promovem oficinas de “descolonização algorítmica” em comunidades vulneráveis.

De fato, Orwell não escreveu sobre o futuro, mas sobre mecanismos de poder que, adaptados, seguem operando. Na era da pós-modernidade, o controle não é mais imposto pela força, mas pelas interfaces amigáveis, pelo consumo e pela dependência tecnológica. E a educação tem a missão de recuperar a ética do saber, formar sujeitos que resistam à desumanização algorítmica e que se reconheçam como agentes de transformação. Dizer a verdade, como afirma Orwell, é um ato revolucionário. Ensinar a buscá-la e questioná-la é um ato pedagógico essencial.

Diante de tantos desafios na educação contemporânea, na pós-modernidade, a ciência não ocupa mais um lugar sagrado e incontestável. A produção científica passa a ser regulada por lógicas de mercado, indexação e impacto, o que muitas vezes restringe a liberdade intelectual. Lyotard (1979) argumenta que o saber pós-moderno é tratado como “mercadoria”, submetido a interesses econômicos. Isso se evidencia na pressão por produtividade acadêmica, que prioriza artigos de impacto rápido, em detrimento de investigações críticas e interdisciplinares. Um relatório da CAPES (2022) aponta que 70% dos pesquisadores brasileiros consideram a “indústria dos artigos” um obstáculo à qualidade científica.

Como observa Morin (2000), é preciso resgatar a complexidade do saber e valorizar abordagens interdisciplinares, que integrem ciências humanas, sociais e tecnológicas, sem se perder o senso crítico de questionar e analisar as informações e dados. A pesquisa educativa, portanto, precisa problematizar os sistemas de avaliação e buscar um compromisso com a transformação social. A produção de conhecimento deve dialogar com a realidade concreta, os direitos humanos e os desafios éticos da tecnologia.

Assim, a educação assume o papel de campo privilegiado de resistência, conforme Freire (1996) entendeu a educação como ato político. Desenvolver consciência crítica, empoderar sujeitos e promover a reflexão é uma forma de enfrentamento à hegemonia da lógica tecnocrática, exemplificada pelas *Big techs*. Projetos pedagógicos que utilizam obras como “1984” para discutir vigilância digital, direitos humanos e ética na tecnologia mostram-se potentes instrumentos formativos. É a busca de uma alfabetização midiática e digital, cujos preceitos são essenciais para construir cidadanias informadas e ativas.

De fato, a ascensão das IAs redefine métodos de pesquisa. Ferramentas como *machine learning* aceleram análises de dados, mas exigem reflexão ética. Harari (2018) alerta que a automatização do conhecimento pode aprofundar assimetrias se não for acompanhada de uma formação crítica. Por outro lado, projetos como o Open AI democratizam o acesso a ferramentas de pesquisa, desde que reguladas por princípios de transparência.

Não podemos negar, no entanto, de que a pós-modernidade impõe dilemas, mas também abre caminhos para reinventar a educação e a pesquisa. Se, por um lado, a vigilância algorítmica e a mercantilização do saber ameaçam a autonomia intelectual, por outro, movimentos pedagógicos e científicos demonstram resiliência. Por exemplo, iniciativas como o Projeto Aurora (2023), que capacita professores em ética digital e redes de pesquisa colaborativa, como a *Science for the People*, ilustram caminhos possíveis. A resistência, portanto, exige ação coletiva: educadores, pesquisadores e legisladores devem unir-se para construir sistemas educacionais que priorizem a dignidade humana sobre a lógica da vigilância e do mercado. Como propõe Freire (1996), a educação não muda o mundo, muda as pessoas que mudarão o mundo. Nesse sentido, integrar a reflexão crítica sobre tecnologia aos currículos, fomentar pesquisas interdisciplinares e fortalecer regulamentações éticas são passos essenciais para transcender os limites da pós-modernidade.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)**. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.

DUARTE, Roberto Dias. **Impacto da IA na aprendizagem e interações sociais**. Disponível em: <https://www.robertodiasduarte.com.br/impacto-da-ia-na-aprendizagem-e-interacoes-sociais/>. Acesso em 25 Mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARARI, Y. N. **21 Lições para o Século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KEYES, R. ***The Post-Truth Era***. Nova York: *St. Martin's Press*, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1979.

MARX, G. T. ***Windows Into the Soul: Surveillance and Society in an Age of High Technology***. Chicago: *University of Chicago Press*, 2016.

MEC. **Programa Educação Midiática**. Brasília: MEC, 2022.

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

OECD. ***Digital Literacy in Education***. Paris: *OECD Publishing*, 2020.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SELWYN, N. ***Should Robots Replace Teachers?*** Cambridge: *Polity Press*, 2019.

TOKARNIA, Mariana. **Sete a cada dez estudantes usam IA na rotina de estudos**. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-08/sete-cada-dez-estudantes-usam-ia-na-rotina-de-estudos>. Acesso em 26 Mai. 2025.

UNESCO. ***Global Education Monitoring Report***. Paris: UNESCO, 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO MILITARIZADA NO BRASIL: COMPARAÇÃO ENTRE MODELOS TRADICIONAIS E GESTÃO COMPARTILHADA

João do Socorro Silva Rocha

Ericson Robson de Sousa Santos

Odisley Ribeiro da Silva

Myriam Segovia Martinez

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-E

Resumo: O presente artigo investiga comparativamente os modelos educacionais dos colégios militares e das escolas militarizadas no Brasil, com o objetivo de identificar suas convergências e dissonâncias no processo de ensino e aprendizagem, na gestão da disciplina e na formação cidadã. A pesquisa adota abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, com base em produções acadêmicas e normativas publicadas entre 2000 e 2023. Os resultados apontam que, embora ambos os modelos valorizem a disciplina e a organização, os colégios militares operam em contextos institucionais próprios, com estrutura consolidada, enquanto as escolas militarizadas são implementadas em redes públicas civis, muitas vezes sem infraestrutura adequada. A análise revela que a militarização tende a restringir a autonomia docente, limitar a participação democrática e reduzir a escola a um instrumento de controle social. Conclui-se que os modelos militarizados, quando aplicados indiscriminadamente no ensino público, podem comprometer os princípios constitucionais da educação democrática e inclusiva, sendo necessário refletir criticamente sobre suas implicações pedagógicas e sociais.

Palavras-chave: Educação militarizada. Colégios militares. Disciplina escolar. Cidadania crítica. Gestão democrática.

Abstract: This article comparatively analyzes the educational models of military schools and militarized schools in Brazil, with the aim of identifying their convergences and dissonances in the teaching and learning process, in the management of discipline and in citizenship formation. The research adopts a qualitative, bibliographic and documentary approach, based on academic and normative productions published between 2000 and 2023. The results indicate that, although both models

value discipline and organization, military schools operate in their own institutional contexts, with a consolidated structure, while militarized schools are implemented in civilian public networks, often without adequate infrastructure. The analysis reveals that militarization tends to restrict teacher autonomy, limit democratic participation and reduce the school to an instrument of social control. It is concluded that militarized models, when applied indiscriminately in public education, can compromise the constitutional principles of democratic and inclusive education, and it is necessary to critically reflect on their pedagogical and social implications.

Keywords: Militarized education. Military schools. School discipline. Critical citizenship. Democratic management.

Introdução

A militarização da educação pública tem se consolidado como uma das mais controversas políticas educacionais adotadas em diversos estados brasileiros nas últimas décadas.

Sendo assim, inseridas no contexto de uma crescente valorização de discursos sobre disciplina, segurança e ordem, as escolas militarizadas surgem como uma tentativa de replicar, na rede pública, aspectos da organização e gestão dos tradicionais colégios militares vinculados às Forças Armadas.

Tal fenômeno tem provocado intensos debates no campo educacional, político e social, uma vez que envolve questões sensíveis como a gestão democrática do ensino, a laicidade do espaço escolar e os direitos fundamentais de professores e estudantes.

Os colégios militares, historicamente associados à formação de quadros para o Exército, apresentam uma estrutura consolidada, com elevado desempenho em avaliações nacionais, forte disciplinamento e identidade institucional própria. Em contrapartida, as escolas militarizadas, por meio de programas como o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), implementam a gestão compartilhada entre civis e militares em escolas estaduais ou municipais, sem, contudo, dispor das mesmas condições materiais, históricas ou organizacionais; essa transposição levanta questionamentos sobre os impactos

reais na aprendizagem, na convivência escolar e na formação cidadã dos estudantes.

Diante desse cenário, o objetivo geral desta pesquisa é comparar os modelos de colégios militares e escolas militarizadas no Brasil, analisando suas convergências e dissonâncias quanto ao processo de ensino e aprendizagem, à disciplina institucional e à construção da cidadania. Como objetivos específicos da pesquisa, busca-se: (i) caracterizar historicamente os colégios militares e suas diretrizes pedagógicas; (ii) descrever o modelo de gestão das escolas militarizadas e suas implicações; e (iii) discutir criticamente os efeitos pedagógicos e sociais da militarização da escola pública.

A relevância deste estudo reside no fato de que o modelo militarizado tem sido amplamente difundido sem o devido embasamento em evidências científicas consolidadas, tornando urgente sua análise à luz de princípios democráticos e educacionais.

Desse modo, para o atingimento dos objetivos propostos a pesquisa adotou abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, centrada na análise crítica de produções acadêmicas e documentos institucionais produzidos entre 2000 e 2023, com o intuito de oferecer uma contribuição teórica robusta ao debate sobre militarização e educação pública no Brasil.

Referencial Teórico

O referencial teórico da presente pesquisa encontra-se estruturando nas subseções seguintes, com o intuito de melhor delinear o problema de pesquisa e o alcance dos objetivos propostos, a partir da metodologia adotada, a saber:

Colégios Militares no Brasil: História, Estrutura e Fundamentos Pedagógicos

Os colégios militares representam uma modalidade específica no panorama educacional brasileiro, caracterizada pela vinculação direta ao Exército Brasileiro e pela adoção de uma pedagogia estruturada em princípios hierárquicos, disciplinares e cívico-morais.

Esses estabelecimentos educacionais emergiram no contexto do Império, mais precisamente em 1855, com a criação do Colégio Militar do Rio de Janeiro, inicialmente denominado Imperial Colégio Militar, como parte de um projeto de formação de quadros para as Forças Armadas. Desde então, os colégios militares se consolidaram como instituições de referência acadêmica, ao mesmo tempo em que suscitam debates sobre seus métodos, valores e inserção no sistema público de ensino.

A gênese dessas escolas está diretamente relacionada à missão institucional das Forças Armadas de formar cidadãos preparados para a defesa nacional, com elevado senso de dever, disciplina e patriotismo. Essa missão transparece nos fundamentos pedagógicos dessas instituições, que priorizam a ordem, a hierarquia e o respeito à autoridade como valores centrais do processo formativo.

Segundo Cabral (2009), a proposta pedagógica dos colégios militares combina excelência acadêmica com o desenvolvimento de um *ethos* militar, o que se traduz em rotinas rigidamente organizadas, uso de fardamento, cultos cívicos e controle rigoroso da disciplina:

Nos colégios militares, a formação cívica é entendida como parte indissociável da formação intelectual. A construção do caráter, da moral e da disciplina são vistas como elementos essenciais para a formação de cidadãos úteis à pátria, o que justifica a adoção de práticas educativas calcadas na hierarquia e no respeito à autoridade (Cabral, 2009, p. 1262).

Ao longo do século XX, especialmente após o regime militar instaurado em 1964, os colégios militares passaram a ocupar papel ainda mais destacado no imaginário nacional, sendo associados a altos índices de desempenho acadêmico e à formação de lideranças comprometidas com valores conservadores. Tal associação, no entanto, tem sido objeto de questionamento por parte de estudiosos que apontam para os riscos da naturalização de práticas autoritárias no ambiente escolar.

Neste sentido, Sena (2022), ao analisar criticamente o processo de militarização das escolas públicas e sua inspiração nos colégios militares, destaca que o modelo pedagógico adotado por essas instituições está em desacordo

com os princípios da gestão democrática e da formação cidadã preconizados pela Constituição Federal de 1988.

Segundo o autor, o êxito acadêmico dos colégios militares não pode ser dissociado de um contexto de seleção rigorosa dos estudantes, investimento privilegiado em infraestrutura e corpo docente com carreira estável, o que os distancia da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras:

Os colégios militares não são um modelo replicável em larga escala, tampouco representam uma solução viável para os problemas estruturais da educação pública. Sua eficácia está baseada em condições excepcionais de funcionamento e em uma lógica de exclusão que contrasta com os princípios de universalização e equidade (Sena, 2022, p. 10).

A crítica de Sena (2022) chama atenção para um ponto fundamental: a excelência pedagógica dos colégios militares é frequentemente mobilizada como argumento para justificar a militarização de escolas públicas civis, ignorando-se que os contextos são profundamente distintos.

Desse modo, enquanto os colégios militares são sustentados por um regime disciplinar próprio das instituições castrenses, com regimentos específicos e gestão compartilhada entre educadores civis e militares, as escolas públicas militarizadas enfrentam limitações materiais, instabilidade de pessoal e grande diversidade social.

A análise histórica das práticas pedagógicas militares também revela que a formação disciplinar é entendida como meio de controle e de padronização de condutas. Sendo assim, Moura (2015), ao estudar o projeto educacional dos colégios militares, afirma que a disciplina escolar não é apenas uma exigência funcional, mas um instrumento de conformação ideológica dos sujeitos:

A escola militar não pretende apenas transmitir conhecimentos, mas moldar o comportamento dos alunos segundo padrões definidos pelas normas militares. Isso se expressa na valorização do silêncio, da obediência, da pontualidade e da reverência à autoridade, elementos que integram um processo educativo centrado na submissão e na repetição (Moura, 2015, p. 67).

Essa lógica pedagógica, voltada à construção de um sujeito disciplinado e previsível, contrasta com as abordagens contemporâneas que valorizam

a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. A estrutura organizacional dos colégios militares segue um modelo verticalizado, com clara distinção entre quem comanda e quem obedece, o que se reflete na gestão da sala de aula, nas práticas avaliativas e no relacionamento interpessoal entre docentes e discentes.

Segundo Dias (2017), ao conduzir um estudo de caso em um colégio militar, identificou que o rendimento escolar elevado está diretamente relacionado à forte presença do controle disciplinar, incluindo sanções rigorosas por atrasos, uniformes incompletos ou desobediência às ordens. Embora tais medidas contribuam para a manutenção da ordem e da previsibilidade, elas podem inibir a livre expressão e o desenvolvimento de competências socioemocionais:

A pedagogia da disciplina, apesar de eficaz em termos de controle, apresenta sérias limitações quanto ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Os estudantes tendem a internalizar regras sem necessariamente compreender seus fundamentos, o que gera comportamentos automatizados e pouco reflexivos (Dias, 2017, p. 778).

Nesse cenário, emerge um debate sobre a finalidade da educação: formar sujeitos obedientes ou formar cidadãos críticos? A resposta a essa pergunta depende do modelo de sociedade que se deseja construir. Os colégios militares, ao priorizarem a formação cívico-moral nos moldes das Forças Armadas, reforçam valores como ordem, dever e patriotismo, mas deixam em segundo plano a participação democrática, a pluralidade de ideias e a construção da cidadania ativa.

Para Teixeira (1968), em sua crítica à educação autoritária, já alertava para os riscos de um ensino que privilegia a ordem em detrimento da liberdade. Para o autor, uma educação verdadeiramente emancipadora deve promover a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem e respeitar suas singularidades.

Nesse sentido, os colégios militares, embora exitosos em determinados indicadores, não representam um modelo adequado à formação integral proposta pelas diretrizes da educação democrática.

Complementarmente, Carvalho (1998) propõe uma leitura crítica sobre o papel das escolas na consolidação da República brasileira. A autora destaca que a escola foi, historicamente, um espaço de reprodução das hierarquias sociais e da normatização dos comportamentos. No caso dos colégios militares, essa função foi potencializada pela associação com as Forças Armadas e pela incorporação de práticas inspiradas na lógica castrense:

A escola republicana não foi, como se poderia esperar, um espaço de liberdade e de emancipação. Em muitos casos, ela operou como um aparelho disciplinador, cuja função era assegurar a reprodução das normas sociais vigentes. Os colégios militares, nesse contexto, são expressão acabada desse projeto de conformação social (Carvalho, 1998, p. 141).

Diante disso, a análise dos colégios militares deve ser feita com a devida complexidade, reconhecendo seus méritos em termos de organização e desempenho, mas também problematizando suas limitações quanto à promoção de uma educação democrática e inclusiva.

Embora essas instituições ofereçam um modelo de ensino estruturado, eficiente e reconhecido por sua qualidade, seus pressupostos pedagógicos, centrados na disciplina rígida e na hierarquia, apresentam desafios significativos à formação crítica dos sujeitos.

Portanto, os colégios militares são instituições de longa tradição no Brasil, cujo modelo pedagógico reflete valores militares de ordem, hierarquia e civismo. Tais características, ainda que funcionais para determinados objetivos, devem ser analisadas criticamente no que se refere à sua compatibilidade com os princípios constitucionais de educação democrática, plural e inclusiva. Essa reflexão se torna ainda mais relevante diante do avanço de projetos de militarização das escolas públicas, que muitas vezes se inspiram nesses modelos sem considerar as profundas diferenças de contexto e finalidade educacional.

Sendo assim, as características, a expansão e as controvérsias das escolas militarizadas serão abordadas mais adiante.

Escolas Militarizadas: Características, Expansão e Controvérsias

O fenômeno da militarização de escolas públicas tem se intensificado no Brasil nos últimos anos, principalmente por meio da implementação de programas municipais, estaduais e federais que promovem a gestão compartilhada entre civis e militares em unidades da rede básica de ensino.

Denominadas, popularmente, como escolas cívico-militares ou escolas militarizadas, essas instituições têm se expandido com o apoio de governos de distintas esferas, em consonância com discursos que atribuem à presença militar a capacidade de restaurar a disciplina, elevar o rendimento e combater a violência no ambiente escolar.

No entanto, essa proposta tem gerado controvérsias no campo educacional, por suscitar tensões com os princípios constitucionais da gestão democrática, da laicidade do ensino e do direito à diversidade.

Ao contrário dos colégios militares tradicionais, vinculados diretamente ao Exército e com organização institucional própria, as escolas militarizadas consistem em unidades da rede pública civil que adotam um modelo de gestão híbrido, no qual policiais militares ou membros das forças armadas assumem funções de direção, coordenação disciplinar e apoio à gestão escolar.

Neste sentido, a pedagogia, por sua vez, continua sob responsabilidade dos profissionais da educação. Trata-se, portanto, de uma fusão entre a lógica militar e a lógica escolar, cujo funcionamento levanta importantes questionamentos sobre os limites e as consequências desse modelo.

De acordo com Sena (2022), a militarização das escolas públicas constitui um processo de inserção de dispositivos de controle e padronização no interior do ambiente educativo, em nome da suposta eficiência disciplinar. Para o autor, a escola militarizada não representa uma simples alternativa de gestão, mas a incorporação de valores autoritários em um espaço que deveria ser de construção democrática:

A militarização da educação pública deve ser compreendida como um fenômeno político-pedagógico que introduz princípios alheios à tradição pedagógica democrática. Os valores que orientam a lógica militar – como obediência irrestrita, hierarquia, padronização e disciplina rígida – são in-

compatíveis com uma educação comprometida com a emancipação, a pluralidade e o pensamento crítico (Sena, 2022, p. 436).

Essa reflexão permite observar que o debate sobre escolas militarizadas ultrapassa os limites da gestão escolar e adentra o campo dos direitos educacionais. A imposição de padrões comportamentais, muitas vezes baseada na coerção e no medo da punição, substitui o diálogo por comandos, e a escuta pedagógica por ordens de modo que, configura-se uma pedagogia do controle, cujo objetivo é a adequação do sujeito ao sistema e não sua formação integral.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pela Portaria nº 1.020/2019 do Ministério da Educação, representa o marco institucional dessa política pública. Segundo seus defensores, o modelo cívico-militar promove a melhoria dos índices de desempenho, reduz a evasão e fortalece valores como respeito, patriotismo e disciplina.

De fato, alguns relatórios internos apresentam dados de melhoria na frequência e na conservação dos espaços escolares; no entanto, essas análises não são unânimes na comunidade científica, e diversas críticas têm sido levantadas sobre os critérios de avaliação utilizados, a ausência de controle social e os impactos sobre a autonomia pedagógica.

Neste contexto, Jesus (2021) ressalta que o modelo de escolas militarizadas se disseminou sobretudo em regiões periféricas e de alta vulnerabilidade social, com forte apoio popular. Para muitos pais, a presença da polícia dentro da escola representa segurança e ordem. Entretanto, o autor observa que esse apoio está frequentemente associado a uma visão punitivista da educação, na qual a criança e o adolescente são vistas como potenciais infratores e não como sujeitos de direitos:

O discurso que sustenta a militarização das escolas públicas baseia-se na ideia de que os alunos precisam ser controlados, vigiados e submetidos a regras estritas para que possam aprender. Essa concepção ignora os fatores estruturais da crise educacional, como o subfinanciamento, a precarização docente e a falta de políticas públicas voltadas à inclusão (Jesus, 2021, p. 3).

Sendo assim, essa análise aponta para um dos aspectos mais controversos do modelo militarizado: sua fundamentação em uma lógica securitária, que

desloca a função da escola de um espaço formativo para um espaço de controle social. A presença de agentes de segurança na coordenação da rotina escolar reforça a ideia de que a indisciplina é o principal obstáculo à aprendizagem, negligenciando questões pedagógicas mais complexas, como o currículo, a metodologia e a relação ensino-aprendizagem.

Segundo Costa (2020), a militarização compromete a autonomia pedagógica dos docentes, uma vez que os processos de tomada de decisão são centralizados nas mãos dos militares. Além disso, a participação da comunidade escolar nos conselhos e colegiados tende a ser limitada, o que fere o princípio da gestão democrática previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), de modo que:

As escolas militarizadas tendem a silenciar as vozes dissonantes. Professores que questionam as práticas impostas são frequentemente pressionados, e os alunos que não se adaptam à lógica disciplinar são marginalizados. O resultado é a reprodução de um modelo excludente, que desconsidera as múltiplas formas de ser, de aprender e de conviver (Costa, 2020, p. 138).

Essa denúncia evidencia que a militarização não é neutra nem consensual. Ela implica escolhas políticas, pedagógicas e éticas que afetam diretamente a vivência escolar. As pesquisas demonstram que, em muitos casos, o ambiente se torna mais hostil, sobretudo para estudantes que fogem aos padrões esperados de comportamento ou que pertencem a grupos minoritários. A normatização excessiva, a vigilância constante e a repressão de expressões culturais e políticas podem resultar em exclusão simbólica e abandono escolar.

De acordo com Libâneo (2012), ao defender uma escola crítica e participativa, adverte que a função da educação não é apenas instruir, mas formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e intervir na realidade social. Nesse sentido, o modelo militarizado caminha na contramão das propostas pedagógicas emancipatórias, pois privilegia a obediência em detrimento do pensamento reflexivo. Para o autor, a escola deve ser espaço de liberdade, e não de repressão:

A disciplina escolar deve ser construída com base no diálogo, na negociação de regras e na participação dos alunos. A imposição autoritária de normas pode gerar comportamentos mecanizados, mas não promove auto-

nomia nem responsabilidade ética. A educação, quando submetida à lógica da caserna, perde sua dimensão humanizadora (Libâneo, 2012, p. 64).

Outro ponto importante a ser considerado refere-se à laicidade da escola pública. Embora o modelo cívico-militar não esteja explicitamente associado a nenhuma religião, relatos de pais e professores indicam a presença de ritos, símbolos e referências ideológicas que não condizem com a neutralidade exigida pelo Estado. A padronização estética, o culto à bandeira e a valorização de valores patrióticos, embora não sejam ilegais, levantam questionamentos sobre a imposição de uma cultura hegemônica em detrimento da diversidade.

Neste contexto, Lima (2006), ao discutir a relação entre escola e democracia, enfatiza que a participação da comunidade escolar na gestão é condição indispensável para a construção de um projeto pedagógico plural e inclusivo. A substituição dessa participação por uma autoridade externa, como os militares, fere a identidade da escola como espaço de debate e de formação cidadã, vez que:

A democracia na escola não é apenas um ideal, mas uma prática cotidiana que se realiza nas decisões coletivas, na escuta das diferenças, na valorização das vozes populares. Quando a escola se transforma em quartel, ela rompe com esse compromisso e adere a uma lógica de exclusão (Lima, 2006, p. 122).

Sendo assim, as escolas militarizadas representam uma resposta institucional a demandas por segurança, disciplina e qualidade no ensino, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades. No entanto, os fundamentos que sustentam esse modelo são incompatíveis com os princípios constitucionais da educação democrática, plural e inclusiva.

A gestão escolar militarizada compromete a autonomia docente, restringe a participação da comunidade, impõe padrões culturais e limita o exercício da cidadania crítica, de modo que, para além dos indicadores de rendimento, é preciso refletir sobre que tipo de sujeito se pretende formar: um indivíduo obediente e disciplinado ou um cidadão crítico e consciente de seus direitos? Essa pergunta orienta o debate contemporâneo sobre a militarização das escolas públicas e exige que as políticas educacionais sejam pautadas por princípios éticos, pedagógicos e democráticos.

A seguir será abordado os pontos convergentes e dissonantes no ensino-aprendizagem por meio de comparações didático-pedagógicas entre colégios militares e escolas militarizadas.

Comparações Didático-Pedagógicas: Convergências e Dissonâncias no Ensino e Aprendizagem

A análise comparativa entre colégios militares e escolas militarizadas revela semelhanças estruturais, mas também divergências substanciais no que diz respeito às finalidades pedagógicas, à condução do processo de ensino-aprendizagem, à concepção de disciplina e à formação dos sujeitos. Embora ambas as instituições compartilhem elementos ligados à normatividade e à organização hierárquica, seus projetos formativos se diferenciam significativamente quanto à intencionalidade educativa, às condições estruturais e ao perfil dos estudantes atendidos.

Os colégios militares possuem uma tradição consolidada, com estrutura própria, financiamento privilegiado e processos seletivos rigorosos. Já as escolas militarizadas, implementadas dentro da rede pública comum, seguem um modelo de gestão compartilhada com agentes de segurança, mas enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura, corpo docente e perfil heterogêneo do alunado.

Nesse cenário, compreender as convergências e dissonâncias pedagógicas entre esses modelos permite problematizar os discursos que promovem a militarização como solução para os desafios da educação pública.

Do ponto de vista da organização didática, ambos os modelos enfatizam a disciplina como valor central do ambiente escolar. Nos colégios militares, a disciplina é tratada como elemento estruturante da formação moral, com normas rigorosas de conduta, uso de fardamento, rituais cívicos e regras de hierarquia bem definidas. Essa abordagem busca formar sujeitos obedientes, respeitosos e comprometidos com valores patrióticos; conforme aponta Sena (2022), tanto colégios militares quanto escolas militarizadas compartilham uma concepção normativa de educação, mas com significados e efeitos distintos:

Embora a disciplina seja exaltada em ambas as instituições, nos colégios militares ela é parte de uma tradição pedagógica consolidada, com apoio logístico e pedagógico. Já nas escolas militarizadas, a disciplina surge como “resposta emergencial à crise da autoridade escolar, gerando tensões entre os militares e os profissionais da educação” (Sena, 2022, p. 396).

Essa diferenciação aponta para um aspecto essencial: enquanto os colégios militares operam com um *ethos* institucional que naturaliza a hierarquia como valor pedagógico, as escolas militarizadas inserem esse modelo em contextos civis, sem as condições históricas, estruturais e culturais necessárias à sua legitimação plena.

Neste contexto, a imposição de padrões de comportamento em realidades complexas e desiguais pode produzir mais exclusão do que inclusão, sobretudo quando desconsidera os fatores socioeconômicos que impactam a vivência escolar dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, os colégios militares adotam práticas pedagógicas que combinam rigor disciplinar com ensino conteudista e expositivo. A ênfase na memorização, na repetição de exercícios e na obediência a ordens é vista como estratégia para garantir bons desempenhos em avaliações externas e concursos públicos.

Segundo Tardif (2014), esse tipo de abordagem valoriza o domínio técnico do conteúdo em detrimento das dimensões criativas, investigativas e colaborativas do processo educativo:

A ênfase no saber formal, normatizado e hierarquicamente transmitido, reflete uma visão tecnicista da docência. O professor atua como reprodutor de conteúdos previamente definidos, e o aluno assume o papel de receptor passivo, cuja principal função é assimilar e repetir (Tardif, 2014, p. 89).

Nas escolas militarizadas, essa lógica tende a ser replicada, mas sem o mesmo grau de coesão institucional. A presença de agentes militares na gestão escolar interfere nas rotinas pedagógicas, restringindo a autonomia dos docentes e promovendo uma cultura de padronização e controle. O resultado, muitas vezes, é a fragmentação do projeto pedagógico, com ênfase desproporcional

em normas de comportamento, em detrimento de estratégias didáticas centradas no desenvolvimento crítico dos estudantes.

Entretanto, uma das convergências observáveis entre os dois modelos é o foco na melhoria dos indicadores de rendimento e disciplina. Ambos os sistemas apresentam dados que indicam redução de evasão, aumento da frequência e elevação de médias em exames padronizados.

No entanto, estudos apontam que esses resultados devem ser interpretados com cautela, pois não necessariamente refletem a qualidade do ensino, mas sim a capacidade de impor regras e selecionar estudantes com maior capital cultural. Freire (1996), ao criticar modelos de ensino que reduzem a aprendizagem à repetição e à obediência, afirma:

A educação bancária transforma os educandos em recipientes a serem preenchidos. Em vez de estimulá-los a pensar criticamente, limita-se a transferir conteúdos prontos, desvalorizando a experiência do aluno e sua capacidade de intervenção no mundo (Freire, 1996, p. 55).

Essa crítica pode ser aplicada tanto aos colégios militares quanto às escolas militarizadas, na medida em que ambas priorizam a disciplina e o rendimento mensurável como critérios principais de avaliação do sucesso educacional. Essa lógica, embora eficaz para determinados objetivos institucionais, distancia-se das diretrizes curriculares que preconizam uma educação emancipadora, voltada ao exercício da cidadania e ao respeito à diversidade.

Do ponto de vista da gestão escolar, há diferenças expressivas. Nos colégios militares, a administração é exercida por oficiais da ativa, que acumulam funções pedagógicas e administrativas, em que as decisões são centralizadas e seguem padrões regimentais rígidos. Já nas escolas militarizadas, a gestão compartilhada entre militares e civis gera conflitos e indefinições sobre atribuições, especialmente no que se refere à autoridade sobre estudantes e professores.

Sendo assim, Veiga (2007), ao tratar do Projeto Político-Pedagógico (PPP), argumenta que a construção coletiva da escola é incompatível com modelos verticais de gestão:

O projeto pedagógico da escola deve refletir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Quando a gestão é imposta de cima para baixo, anula-se a possibilidade de construção democrática do conhecimento, e compromete-se o desenvolvimento da autonomia institucional (Veiga, 2007, p. 73).

A gestão escolar militarizada, ao restringir os canais de participação dos professores, estudantes e pais, tende a inviabilizar a construção de um PPP autêntico, substituindo-o por regras administrativas uniformes, que muitas vezes não dialogam com a realidade local. Essa uniformização das práticas compromete a capacidade da escola de responder às especificidades dos seus sujeitos e contextos.

Em relação à formação dos professores, nota-se outro ponto de dissonância. Nos colégios militares, os docentes civis são contratados por concurso e submetidos a regimes estatutários, com estabilidade e condições salariais superiores à média nacional. Já nas escolas militarizadas, os profissionais da educação pertencem à rede municipal ou estadual e estão sujeitos às mesmas dificuldades enfrentadas pelos demais colegas do ensino público, como baixa remuneração, precarização do trabalho e sobrecarga de funções. Além disso, a convivência com a hierarquia militar pode gerar tensão e insegurança, prejudicando o ambiente de trabalho.

Essa diferença estrutural tem implicações diretas na qualidade da educação oferecida, de modo que, Pimenta e Anastasiou (2012), argumenta que a valorização docente é condição *sine qua non* para a efetivação de uma prática pedagógica crítica e transformadora. Professores que se sentem desvalorizados e pressionados têm menos condições de desenvolver práticas significativas, o que impacta negativamente a aprendizagem dos estudantes.

Outro ponto de dissonância entre os dois modelos refere-se à concepção de cidadania; nos colégios militares, a formação do cidadão é associada ao cumprimento de deveres, ao respeito à autoridade e à defesa da pátria.

Por sua vez, nas escolas militarizadas, essa visão é reproduzida, mas sem o mesmo grau de aprofundamento conceitual, muitas vezes reduzindo a cida-

dania à obediência de normas. Em contraponto, autores como Cunha (2007) defendem uma concepção ampliada de cidadania, baseada na criticidade, na pluralidade e na participação política ativa.

Sendo assim, cidadania não pode ser reduzida à disciplina ou ao patriotismo. Ela pressupõe o exercício da crítica, o respeito à diversidade e a luta pelos direitos sociais e a “escola deve ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências, e não um lugar de reprodução de valores conservadores” (Cunha, 2007, p. 122).

Essa concepção amplia o debate sobre as finalidades da educação e revela que a formação cidadã, para ser efetiva, deve ir além da conformidade às normas. Deve promover o pensamento autônomo, a escuta ativa e o protagonismo dos sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em outras palavras, colégios militares e escolas militarizadas compartilham práticas e valores relacionados à disciplina, à hierarquia e à normatização comportamental. No entanto, diferenciam-se quanto à estrutura institucional, aos recursos disponíveis, à concepção de gestão e aos efeitos sobre o processo de ensino e aprendizagem, de modo que, os colégios militares operam dentro de um modelo institucional consolidado e as escolas militarizadas, por sua vez, adaptam esse modelo a realidades adversas, frequentemente à revelia das diretrizes da educação democrática.

Diante disso, é fundamental que o debate sobre a militarização da educação considere não apenas os resultados quantitativos, mas, sobretudo, os princípios pedagógicos que orientam o processo formativo. A educação não pode ser reduzida a um instrumento de controle social. Deve ser, acima de tudo, um caminho para a emancipação, o reconhecimento da diversidade e a construção de uma cidadania ativa, crítica e transformadora.

Os materiais e métodos utilizados na presente pesquisa serão tratados mais adiante.

Materiais e Métodos

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, fundamentada na análise interpretativa de fontes acadêmicas e normativas relacionadas aos modelos educacionais dos colégios militares e das escolas militarizadas no Brasil.

A abordagem qualitativa é caracterizada pela coleta de dados sem medição numérica com o enfoque de descobrir e aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação de dados (Sampieri; Collado & Lúcio, 2013).

Já de acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é uma forma de pesquisa que se baseia na consulta e análise de materiais já publicados, como livros, artigos, teses, dissertações e outros documentos.

Assim, a pesquisa bibliográfica é utilizada para aprofundar o conhecimento sobre um determinado tema, identificar lacunas na literatura, construir referenciais teóricos e, em muitos casos, para a realização de outras pesquisas mais extensa.

Outrossim, adotou-se a abordagem qualitativa por permitir a compreensão crítica e aprofundada dos discursos, práticas e fundamentos que estruturam essas instituições, priorizando a análise do significado e das implicações pedagógicas, políticas e sociais envolvidas.

Os dados utilizados foram extraídos de artigos científicos publicados em periódicos nacionais qualificados, livros acadêmicos, documentos oficiais (leis, portarias e diretrizes do MEC) e estudos de caso publicados entre os anos de 2000 e 2023. Como critério de inclusão, consideraram-se exclusivamente fontes que tratam do fenômeno da militarização na educação básica brasileira, com foco específico nos aspectos pedagógicos, de gestão e formação cidadã. Foram priorizadas obras de autores reconhecidos na área da educação, como Paulo Freire (1996), José Carlos Libâneo (2012), Maurice Tardif (2014), Ilma Veiga (2007), bem como produções recentes de Hélio Cleidilson de Oliveira Sena (2022), que discutem criticamente a militarização da escola pública.

Foram excluídas fontes jornalísticas, artigos de opinião sem respaldo acadêmico, materiais com viés ideológico explícito ou que não apresentassem embasamento metodológico. Documentos de divulgação institucional foram analisados apenas quando citados por pesquisadores acadêmicos, a fim de evitar parcialidades interpretativas.

O procedimento metodológico consistiu em uma análise comparativa teórico-descritiva dos dois modelos, centrada em três eixos: (i) organização pedagógica, (ii) concepção de disciplina e (iii) formação para a cidadania. A sistematização das categorias foi orientada pelo referencial crítico, com vistas à identificação das convergências e dissonâncias entre os colégios militares e as escolas militarizadas, considerando os efeitos sobre o ensino, a aprendizagem e os direitos educacionais.

Cabe destacar que a presente pesquisa apresenta limitações inerentes ao seu delineamento metodológico. Por tratar-se de uma investigação exclusivamente bibliográfica e documental, não foram coletados dados primários junto aos atores educacionais envolvidos (estudantes, professores, gestores militares e famílias).

Além disso, a análise se baseia predominantemente em produções acadêmicas, o que pode não capturar integralmente as nuances da prática cotidiana das instituições estudadas. Futuras pesquisas de campo poderiam complementar os achados aqui apresentados, oferecendo perspectivas empíricas mais detalhadas sobre os efeitos da militarização na experiência escolar.

Este percurso metodológico permitiu construir uma discussão fundamentada, contextualizada e alinhada aos princípios científicos da pesquisa em educação, garantindo a validade da análise apresentada nas seções seguintes.

Na seção seguinte serão apresentados os resultados da pesquisa e a sua discussão a partir do referencial teórico desenvolvido.

Resultados e Discussão

A presente revisão teórica permitiu a construção de uma análise comparativa entre os modelos de colégios militares e escolas militarizadas no Brasil, considerando seus fundamentos pedagógicos, impactos na aprendizagem, práticas de disciplina e implicações na formação cidadã. Embora compartilhem algumas características estruturais, como a ênfase na normatividade e na hierarquia institucional, trata-se de experiências educacionais com intencionalidades distintas e efeitos diversos no processo de ensino-aprendizagem.

Os colégios militares se caracterizam por uma tradição educacional consolidada, vinculada ao Exército Brasileiro, com infraestrutura própria, processos seletivos rigorosos, estabilidade funcional dos professores e financiamento privilegiado. Diversos estudos (Cabral, 2009; Moura, 2015; Dias, 2017) evidenciam que tais instituições apresentam elevados índices de rendimento acadêmico, baixa taxa de evasão e ambientes marcados por organização e previsibilidade.

A eficácia pedagógica desses colégios, entretanto, está associada a fatores externos ao modelo militar em si, como a seleção de estudantes com bom desempenho anterior, o envolvimento familiar e a disciplina pré-estabelecida, o que dificulta a generalização dos seus resultados para a rede pública em geral.

Por sua vez, as escolas militarizadas são unidades da rede pública estadual ou municipal que passam a operar com gestão compartilhada entre civis e militares, mediante adesão a programas como o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). A inserção de militares na administração escolar e no controle disciplinar visa, segundo os proponentes do modelo, restaurar a ordem, melhorar o rendimento e combater a violência escolar.

No entanto, estudos recentes (Sena, 2022; Jesus, 2021; Costa, 2020) revelam que os resultados são controversos. Embora haja relatos de melhoria na frequência, no uso do uniforme e na pontualidade, não se observa, de modo

consistente, a elevação dos índices de aprendizagem ou o fortalecimento da autonomia dos estudantes.

A análise dos dados permite constatar que a militarização, em ambos os modelos, contribui para a imposição de uma pedagogia da ordem, que privilegia o cumprimento de normas e o silenciamento de conflitos. A disciplina é tratada como fim em si mesma, e não como instrumento para o desenvolvimento ético e crítico do sujeito.

Por sua vez, nos colégios militares, essa disciplina faz parte da identidade institucional, sendo internalizada pelos alunos como um traço cultural. Já nas escolas militarizadas, ela é imposta de forma exógena, muitas vezes conflitando com as práticas docentes e com a realidade dos estudantes.

A experiência escolar militarizada, ao importar modelos de controle próprios das Forças Armadas para ambientes educacionais civis e democráticos, tende a enfraquecer os princípios constitucionais da gestão democrática do ensino, como apontam Libâneo (2012) e Veiga (2007), a qualidade educacional está intrinsecamente relacionada à participação da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico, ao respeito à diversidade e à promoção de uma cultura de diálogo. Esses princípios, no entanto, são frequentemente relativizados nos modelos militarizados, onde as decisões passam a ser centralizadas na figura da autoridade militar, reduzindo o protagonismo de professores, pais e estudantes.

No campo da aprendizagem, o desempenho acadêmico dos colégios militares é frequentemente citado como evidência da eficácia do modelo disciplinar. Contudo, como advertido por Hélio Cleidilson de Oliveira Sena (2022), tais resultados devem ser analisados com cautela, pois estão condicionados a um ambiente altamente seletivo, com recursos superiores e população estudantil homogênea. Nas escolas militarizadas, que atendem majoritariamente estudantes de baixa renda, com trajetórias escolares irregulares e em contextos de vulnerabilidade, a imposição de regras rígidas sem o suporte adequado pode gerar mais exclusão do que inclusão.

Outro aspecto relevante da comparação refere-se à formação cidadã. Sendo assim, os colégios militares valorizam a construção de uma identidade nacional centrada em valores como patriotismo, respeito à hierarquia e cumprimento do dever. Essa abordagem, embora coerente com a missão institucional das Forças Armadas, distancia-se das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza uma educação voltada à autonomia, ao pensamento crítico e à pluralidade. Nas escolas militarizadas, essa concepção é transplantada sem a mediação pedagógica necessária, muitas vezes ignorando a diversidade cultural, religiosa e política dos sujeitos envolvidos.

Ao criticar o modelo de educação bancária, Freire (1996), já alertava que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é respeitado como sujeito do conhecimento e convidado a refletir criticamente sobre sua realidade. A imposição de uma cultura disciplinar baseada na obediência e na submissão enfraquece esse processo, transformando o ato educativo em uma prática de domesticação. Esse risco é mais evidente nas escolas militarizadas, onde os estudantes são tratados como objetos de controle, e não como participantes ativos do processo formativo.

Outro elemento de dissenso é a relação entre docentes e militares nas escolas militarizadas. Em muitos casos, há conflitos sobre competências e autoridade, o que compromete o clima escolar e a coesão do corpo docente. Além disso, professores relatam restrições à liberdade pedagógica, censura a temas sensíveis e sobrecarga de trabalho decorrente da duplicidade de comandos (Costa, 2020; Sena, 2022). Essa ambiguidade na gestão reflete-se negativamente na aprendizagem, pois afeta a estabilidade das rotinas escolares e a qualidade das interações em sala de aula.

A padronização de comportamentos, a imposição de símbolos nacionais e o uso da linguagem castrense em contextos escolares civis contribuem para o apagamento das identidades culturais dos alunos. Nas escolas militarizadas, especialmente em regiões periféricas e de grande diversidade étnico-racial, esse processo pode reforçar desigualdades históricas e promover uma forma de violência simbólica, ao exigir a adequação dos sujeitos a um modelo hegemônico de comportamento e valores.

Por fim, embora ambos os modelos afirmem buscar a excelência acadêmica, a análise comparativa mostra que a militarização, quando dissociada de uma proposta pedagógica emancipadora, tende a reduzir a complexidade da educação a indicadores de controle comportamental. Tal perspectiva é insuficiente para garantir a formação integral dos estudantes, pois negligencia dimensões essenciais do processo educativo, como a criatividade, a criticidade, a empatia e o compromisso social.

Os achados desta revisão indicam que, embora os colégios militares e as escolas militarizadas compartilhem a ênfase na disciplina e no rendimento, divergem substancialmente quanto à coerência institucional, aos resultados pedagógicos e aos efeitos sobre a formação cidadã. A adoção do modelo militarizado em escolas públicas civis, sem a devida contextualização e sem políticas públicas de inclusão, tende a produzir efeitos contraditórios, muitas vezes aprofundando as desigualdades e limitando o papel da escola como espaço de liberdade, democracia e transformação social.

As considerações finais, à guisa de conclusão, são apresentadas a seguir, evidenciando aspectos convergentes e dissonantes entre colégios militares e escolas militarizadas, apresentando ainda possibilidades futuras de investigação.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar comparativamente os modelos de colégios militares e escolas militarizadas no Brasil, com foco nas convergências e dissonâncias existentes no processo de ensino e aprendizagem, nas práticas disciplinares e na formação cidadã. Através de uma revisão bibliográfica e documental qualitativa, foi possível sistematizar elementos teóricos e empíricos que evidenciam tanto as potencialidades quanto as limitações desses modelos educacionais, considerando suas implicações pedagógicas e sociais.

Sendo assim, os colégios militares, conforme demonstrado, apresentam uma proposta educacional ancorada na tradição das Forças Armadas, caracterizada por uma estrutura hierarquizada, disciplina rígida e rendimento acadêmico elevado. Essa configuração, no entanto, está sustentada por um contexto

institucional específico, que envolve seleção rigorosa de estudantes, infraestrutura privilegiada e estabilidade funcional do corpo docente. Em contraste, as escolas militarizadas tentam reproduzir elementos desse modelo dentro da rede pública civil, muitas vezes sem os recursos, as condições ou a legitimidade institucional necessárias para assegurar os mesmos resultados.

A análise revelou que, embora ambos os modelos compartilhem a valorização da ordem e da disciplina como pilares do ambiente escolar, divergem substancialmente quanto à intencionalidade formativa e aos efeitos pedagógicos. Nos colégios militares, a disciplina está integrada à cultura institucional e associada ao desempenho acadêmico. Por sua vez, nas escolas militarizadas, a disciplina é frequentemente imposta como resposta a contextos de vulnerabilidade e crise da autoridade escolar, o que pode gerar tensões com os princípios da gestão democrática e com os direitos à diversidade e à participação crítica dos sujeitos.

Do ponto de vista pedagógico, a militarização da escola pública apresenta implicações preocupantes. A presença de agentes militares na gestão escolar, a padronização de comportamentos e a centralização das decisões administrativas tendem a restringir a autonomia docente, silenciar a diversidade cultural e limitar o espaço do debate crítico. Tais aspectos comprometem a função emancipadora da educação e podem reforçar práticas autoritárias que contradizem os fundamentos democráticos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No plano social, a expansão do modelo militarizado tem sido impulsionada por discursos que associam disciplina à qualidade educacional, sem considerar as reais causas da crise educacional brasileira, como o subfinanciamento, a precarização do trabalho docente e a exclusão social. Neste sentido, a militarização pode funcionar como estratégia de contenção social, naturalizando desigualdades e mascarando as demandas por políticas públicas estruturantes.

Por fim, como linha futura de pesquisa, recomenda-se o aprofundamento de estudos empíricos que investiguem os efeitos da militarização sobre o clima escolar, a saúde mental dos estudantes, a liberdade pedagógica dos docentes e a participação da comunidade escolar. Além disso, é fundamental problematizar

as bases ideológicas que sustentam a expansão desses modelos e refletir sobre alternativas pedagógicas que combinem qualidade, equidade e respeito aos princípios democráticos da educação pública.

Referências

Brasil. (2019). *Ministério da Educação*. Portaria nº 1.020, de 29 de outubro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Recuperado em 02 de junho de 2025, de https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. Recuperado em 01 de junho de 2025, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Cabral, M. C. (2009). *Colégios militares: entre a formação cívica e o disciplinamento da juventude*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 1255-1277. Recuperado em 03 de junho de 2025, de <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/107-v30-educacao-sociedade>

Carvalho, M. M. C. de. (1998). *A escola e a República: entre o liberalismo e o autoritarismo*. São Paulo: Editora UNESP.

Costa, H. R. da. (2020). *O modelo de gestão militar nas escolas públicas: consequências para a autonomia pedagógica*. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 127–148. Recuperado em 03 de junho de 2025, de http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v20.html

Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP.

Dias, L. O. (2017). *A disciplina escolar nos colégios militares: um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 765-788. Recuperado em 03 de junho de 2025, de <https://legado.anped.org.br/news/rbe-revista-brasileira-de-educacao-v-22-n-69-abr-jun-2017>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas.

Jesus, W. S. (2021). O modelo de escolas militarizadas no Brasil: expansão e polêmicas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, e 137- 257. Recuperado em 03 de junho de 2025, de <https://www.scielo.br/j/edreal/i/2021.v46n3/>

Libâneo, J. C. (2012). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa.

Lima, L. C. (2006). *Escola e democracia: do autoritarismo à gestão democrática*. São Paulo: Editora Cortez.

Moura, M. T. F. (2015). Militares e educação: o projeto dos colégios militares no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 53-77. Recuperado em 03 de junho de 2025, de <https://seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/1289>

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2012). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Editora Cortez.

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2013). *Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças*. Porto Alegre, RS: Editora Penso.

Sena, H. C. de O. (2022). *A militarização da educação pública: entre a imposição da disciplina e a negação da cidadania*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 38, n. 3, p. 433–455. Recuperado em 03 de junho de 2025, de <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/4520>

Sena, H. C. de O. (2022). *Colégios militarizados e democracia: contradições entre disciplina e liberdade*. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 40, n. 2, p. 390–409. Recuperado em 03 de junho de 2025, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/3336>

Sena, H. C. de O. (2022). *A militarização da escola pública e seus efeitos sobre a democracia educacional*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 1-19. Recuperado em 03 de junho de 2025, de <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/3255>

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

Teixeira, A. (1968). *Educação e cultura*. São Paulo: Editora Companhia Nacional.

Veiga, I. P. A. (2007). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Editora Papirus.

CAPÍTULO 15

A (IM)POSSIBILIDADE DE ACIONAMENTO DO CONSELHO TUTELAR EM CASO DE ATRASO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS PARA BUSCAREM SEUS FILHOS NA ESCOLA APÓS O TÉRMINO DAS AULAS

Eduardo Digiácomo

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-F

Resumo: O presente artigo analisa criticamente a (in)adequação do acionamento do Conselho Tutelar nos casos de atraso dos pais ou responsáveis para buscar seus filhos na escola após o término das aulas. A partir de situações práticas, como aquelas divulgadas na mídia, em que instituições de ensino cogitam denunciar tais responsáveis ao Conselho, o texto propõe uma reflexão fundamentada na legislação vigente — especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei nº 13.431/2017 e em seu decreto regulamentador — com destaque para o princípio da intervenção mínima. Argumenta-se que o mero atraso eventual, de forma isolada, não configura situação de risco legalmente reconhecida, e que o acionamento do Conselho, nesses casos, revela-se juridicamente injustificado e operacionalmente ineficaz. O artigo sustenta que a resposta inicial a esse tipo de ocorrência deve partir da própria escola, em articulação com os órgãos da rede de proteção, antes de qualquer mobilização do Conselho Tutelar. Ressalta-se, ainda, que a atuação deste deve se manter dentro dos limites legais e técnicos, evitando a assunção de funções substitutivas da família ou dos serviços especializados. Ao final, propõe-se uma atuação mais estratégica e estrutural do Conselho Tutelar, voltada à articulação de políticas públicas e ao fortalecimento das instâncias coletivas de proteção, a fim de garantir uma resposta mais eficaz e respeitosa aos direitos da criança e do adolescente.

Palavras-chave: Conselho Tutelar; Estatuto da Criança e do Adolescente; intervenção mínima; atraso escolar; responsabilidade dos pais; rede de proteção; direitos da criança e do adolescente; escola; atuação legal.

Introdução

Certa vez vi uma reportagem de uma escola que estava ameaçando denunciar pais que atrasam para buscar filhos após o término das aulas¹. Tal fato me gerou uma dúvida jurídica relevante: é possível o acionamento do Conselho Tutelar em caso do atraso dos pais/responsáveis para buscarem seus filhos na escola após o término das aulas?

A resposta é: depende!

Este artigo se propõe a refletir criticamente sobre essa questão, tendo como base o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a legislação correlata e os princípios que norteiam o sistema de garantia de direitos, com destaque para o princípio da intervenção mínima. O objetivo é delimitar os contornos legais e práticos da atuação do Conselho Tutelar, especialmente quanto à sua função institucional e seus limites operacionais, diferenciando o que é atribuição da escola, dos órgãos técnicos da rede de proteção e, por fim, do próprio Conselho Tutelar. Ao final, busca-se demonstrar que o acionamento deste órgão, nessas hipóteses, deve ser pautado pela excepcionalidade e fundamentado em critérios técnicos e legais, sob pena de violação de direitos e uso inadequado do aparato público

A (im)possibilidade de acionamento do Conselho Tutelar em caso do atraso dos pais/responsáveis para buscarem seus filhos na escola após o término das aulas

De início, impende registrar que o simples fato de os pais se atrasarem para apanhar seus filhos na escola, *em hipótese alguma justifica o acionamento do Conselho Tutelar*, até porque esse tipo de situação (o atraso momentâneo e ocasional dos pais), de forma isolada, *não é sequer enquadrável* em quaisquer das hipóteses relacionadas no art. 98 do ECA que caracterizam a chamada “*situação de risco*” que, em tese, autorizaria a atuação do Órgão no caso (a teor do contido nos arts. 101, *caput* e 136, inc. I, do ECA).

¹ <https://record.r7.com/fala-brasil/videos/escola-ameaca-denunciar-pais-que-atrasam-para-buscar-filhos-09112022/>. Acesso em 31 maio. 2025.

O mesmo ocorre em situações envolvendo a indisciplina no ambiente escolar, que por ser uma ocorrência rotineira, deve ser *trabalhada e resolvida pela própria escola*, usando dos mecanismos previstos no Regimento Escolar, contando *sempre* com a *ciência e participação* dos pais/responsável.

O simples “*ato de indisciplina*”, especialmente quando praticado nas dependências de uma instituição que, na forma da Lei e da Constituição Federal, tem o *dever de “educar”* e, portanto, “*corrigir*”, por meio de intervenções de cunho “*pedagógico*”, situações semelhantes, *não é suficiente* para caracterizar a incidência do contido no art. 98, inciso III do ECA, especialmente quando ocorre de forma isolada e não há “*omissão*” por parte dos pais/responsável em participar do *procedimento disciplinar* que, em tais casos, cabe à escola instaurar (mais uma vez com base no Regimento Escolar).

A incidência de alguma das hipóteses do art. 98 do ECA, aliás, *não ocorre de forma “automática”* diante da simples falta eventual dos pais/responsável ou da prática de alguma transgressão disciplinar pela criança/adolescente, assim como *não se “presume”* (notadamente diante de suas *possíveis repercussões jurídicas*), devendo ser *demonstrada no caso em concreto*, diante da presença de algum fator *juridicamente relevante* que assim o determine.

E sem a demonstração da presença de alguma das hipóteses relacionadas no art. 98 do ECA², o acionamento do Conselho Tutelar sequer tem base legal e/ou se justifica, à luz do princípio da “*intervenção mínima*” preconizado pelo art. 100, par. único, inciso VII do ECA, segundo o qual: “a intervenção deve ser exercida EXCLUSIVAMENTE pelas autoridades e instituições cuja ação seja INDISPENSÁVEL à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do adolescente” (destaquei).

Além disso, é fundamental compreender que a escola não é apenas um espaço de ensino-aprendizagem, mas também um núcleo privilegiado de articulação da rede de proteção social. Cabe à instituição de ensino desenvolver

² A Lei também faz referência ao art. 105 do ECA (prática de ato infracional por criança), mas mesmo em tais casos, por analogia ao contido no art. 35, incisos II, III, IV e VII, da Lei nº 12.594/2012, a questão devem ser preferencialmente trabalhada e solucionada *pela própria escola*, com base no Regimento Escolar, *sem necessidade de acionamento do Conselho Tutelar* que, por sinal, *NÃO É ÓRGÃO DE REPRESSÃO* e/ou de “*controle disciplinar*” de alunos, mesmo quando crianças/adolescentes, não estando tal função no rol de suas atribuições

estratégias de escuta qualificada, acolhimento e encaminhamento, quando necessário, para os serviços competentes, sem transferir indevidamente ao Conselho Tutelar a responsabilidade pela gestão de situações corriqueiras.

É igualmente importante que os profissionais da educação recebam formação continuada para compreender o funcionamento do sistema de garantia de direitos, o papel de cada órgão e os limites legais de sua atuação. A falta de conhecimento sobre a atuação do Conselho Tutelar e sobre os instrumentos próprios da escola contribui significativamente para o seu acionamento indevido.

Somente seria de se cogitar no acionamento do Conselho Tutelar se esse atraso, assim como a conduta tida como “indisciplinada”, ocorressem de forma reiterada e sem a devida justificativa, e ainda assim deveria ser precedido de uma avaliação técnica acerca de suas causas determinantes, bem como da atuação dos órgãos de proteção competentes para prestar à família as orientações e o apoio necessários para reverter esse quadro.

Embora o “*senso comum*” leve a crer que o Conselho Tutelar deve ser acionado e se fazer “*presente*” em “*toda e qualquer situação*” envolvendo crianças e adolescentes, *a Lei aponta justamente no sentido CONTRÁRIO*, inclusive *sob pena de violação* do aludido “*princípio da intervenção mínima*” e mesmo da prática de “*revitimização*” e/ou “*violência institucional*” decorrentes da intervenção do Órgão sem a devida justificativa legal³, assim como da eventual “*aplicação de medidas*” de forma *descabida/desnecessária*⁴.

Outro ponto que merece atenção é a diferenciação entre negligência e simples atraso. O atraso eventual, ainda que recorrente, se não estiver acompanhado de outros sinais de abandono, omissão ou risco efetivo, não deve ser enquadrado como negligência nos moldes previstos pelo ECA. A análise deve ser sempre contextualizada, considerando fatores socioeconômicos, condições de trabalho dos responsáveis e histórico familiar.

Em outras palavras, nesses e em outros casos, *ANTES* de acionar o Conselho Tutelar cabe à escola tomar *uma série de providências* junto aos pais e

3 Diga-se, da demonstração da *efetiva presença* de alguma das hipóteses do art. 98 do ECA, assim como da *necessidade concreta* da aplicação, em caráter “formal”, de alguma “*medida*” de proteção.

4 Sendo certo que a submissão da criança/adolescente a “*procedimentos desnecessários*” é uma das hipóteses de “*revitimização*” expressamente previstas no art. 5º, inciso II, do Decreto nº 9.603/2018.

aos órgãos técnicos da “*rede de proteção*” (com os quais naturalmente deve interagir), de modo a apurar as *causas* dessa situação e tentar sua solução *independentemente da intervenção do Conselho Tutelar*, o que por sinal também encontra respaldo no art. 14, §1º, inciso VII, da Lei nº 13.431/2017 e art. 2º, inciso V, do Decreto 9.603/2018 (que mais uma vez fazem referência à “*intervenção mínima*” como uma das *diretrizes* a serem observadas em todo e qualquer caso envolvendo crianças e adolescentes).

A jurisprudência e os pareceres técnicos emitidos por Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, bem como por núcleos especializados do Ministério Público, vêm reafirmando que o acionamento do Conselho Tutelar deve ocorrer apenas quando configurada situação de risco efetivo, nos termos do artigo 98 do ECA, e não como medida automática diante de dificuldades logísticas ou administrativas enfrentadas pelas escolas.

O uso banalizado do Conselho Tutelar, além de representar um desvio funcional, fragiliza o próprio sistema de proteção integral ao deixar de atacar a raiz do problema e concentrar-se em soluções paliativas e imediatistas. É necessário que os municípios estabeleçam fluxos e protocolos intersetoriais claros, que definam a atuação de cada agente da rede em casos como este.

Cabe ainda salientar que, em se tratando de proteção de direitos, toda atuação deve estar fundada em critérios técnicos e éticos. Não se trata de apenas ‘fazer algo’, mas de garantir que o que for feito produza um impacto positivo, respeitoso e juridicamente seguro para a criança ou adolescente envolvido.

E mesmo quando acionado, a princípio (e como regra absoluta), *não há razão alguma para que o Conselho Tutelar se desloque até a escola, MUITO MENOS para “levar a criança para casa” (ou para qualquer outro local)*, até porque o Conselho Tutelar *NÃO É “SERVIÇO” - e MUITO MENOS “SERVIÇO DE TRANSPORTE” (ou “ESCOLTA”) DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES*.

Além de o deslocamento do Conselho Tutelar até a escola em tais casos *não ser previsto em Lei*, ele é *totalmente desnecessário* diante do que *efetivamente compete ao Órgão em tais casos*.

Com efeito, é preciso ter em mente que por não ser um “serviço”, como dito acima, a princípio (e mais uma vez como regra) não compete ao Conselho

Tutelar o atendimento “direto” de uma criança/adolescente, inclusive por falta de competência técnica de seus membros para assim proceder.

A presença “física” do Conselho Tutelar em uma escola, ademais, pode causar constrangimento não apenas à criança/adolescente que se supõe estar em “risco”, mas também a todas as demais, devendo assim ser evitada.

A rigor, as *únicas hipóteses* em que o membro do Conselho Tutelar deve ter *contato direto* com a criança/adolescente, é quando esta, *por iniciativa própria, BUSCA O ATENDIMENTO PERANTE O ÓRGÃO*, ou ainda quando, também *por sua iniciativa* (sem ser nesse sentido “induzida” por terceiros), *SOLICITA A PRESENÇA* de algum Conselheiro por ocasião de seu atendimento⁵.

E o “*atendimento*” *direto* da criança/adolescente propriamente dito deve ser feito *pelos órgãos/agentes competentes* (diga-se, que possuem *habilitação técnica* para exercer as funções que lhes são confiadas⁶), que atuem em programas/serviços que, para tanto, devem ser previamente “*referenciados*”, na forma prevista no art. 14, §1º, inciso III, da Lei nº 13.431/2017, sendo *precedido* por uma *avaliação técnica criteriosa* do caso, que seja capaz de apurar, dentre outras, as *CAUSAS determinantes* da situação, a *presença ou não* de alguma das hipóteses relacionadas no art. 98, do ECA e as *necessidades específicas* da criança/adolescente (até mesmo para, *SE* for cabível a intervenção do Conselho Tutelar, fornecer a este *subsídios* para tomada de suas decisões, inclusive no que diz respeito à “*aplicação de medidas*”, dentre as relacionadas nos arts. 18-B, 101 e/ou 129 do ECA).

Em sendo necessário “*acompanhar*” a criança/adolescente a algum atendimento, na *comprovada impossibilidade* disso ser feito pelos pais ou responsável ou, por alguma pessoa que *mantenha vínculos* com aquela (que

5 Sendo certo que, tanto na forma do ECA quanto da Lei 13.431/2017, a criança *tem o direito* de ser *ouvida, informada sobre seus direitos e participar da definição* das ações de proteção e *da forma* como serão implementadas.

6 Não sendo demais lembrar que, na forma do art. 5º, da Lei 13.431/2017, a criança/adolescente tem o *direito* de ser atendida por *profissionais qualificados*, bem como de *receber assistência psicossocial e jurídica especializada*.

pode tanto ser indicada por ela própria⁷ quanto por seus pais ou responsável⁸), *cabe à própria escola designar esse acompanhante entre os profissionais que atuam no local*, preferencialmente entre professores ou outros colaboradores que *mantenham vínculos* e/ou sejam *da confiança* da criança/adolescente, podendo essa pessoa mais uma vez ser por ela própria indicada.

Desnecessário dizer que, a partir do momento em que a criança/adolescente *é confiada à escola* pelos pais/responsável, são os profissionais que nela atuam que, naturalmente, passam a ter o *dever de zelar pelo seu bem estar e pelo regular exercício de seus direitos*, com todos os “ônus” inerentes a essa condição, *não fazendo o menor sentido “delegar” essa tarefa ao Conselho Tutelar*, inclusive, como dito, por *falta de previsão legal* ou *justificativa*.

A propósito, um outro “mito” existente em relação à atuação do Conselho Tutelar diz respeito à sua *suposta* atuação como “*substituto*” dos pais/responsável, quando da ausência ou impedimento destes.

Embora muitos pensem que, na falta ou impossibilidade da presença dos pais/responsável cabe ao Conselho Tutelar assumir o papel de “*responsável*” pela criança/adolescente, isso simplesmente *NÃO TEM BASE LEGAL* e, como dito, pode ser inclusive *prejudicial* a esta, seja por *violar o seu direito de indicar alguém de sua confiança/com quem mantenha vínculos*, seja por lhe causar potencial *constrangimento*, tanto perante seus colegas de escola, quanto perante terceiros.

O acionamento do Conselho Tutelar, em tais casos, *simplesmente NÃO FAZ O MENOR SENTIDO*, servindo apenas para *retardar o atendimento* pelos órgãos técnicos, programas e serviços competentes que, quando for preciso, podem - e *DEVEM* - ser acionados *diretamente pela escola*, sem necessidade de “*intermediação*” do Conselho Tutelar e/ou da “*aplicação de medidas*” por parte deste.

7 Sendo certo que, na forma da Lei (tanto no art. 100, par. único inciso XII do ECA quanto nos arts. 5º, incisos VII e VIII e 19, inciso I, da Lei nº 13.431/2017) e da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, de 1989 (art. 12), a criança/adolescente tem o *direito de participar* da definição das ações que serão tomadas em seu proveito.

8 A indicação de uma ou mais pessoas de referência, que possam ser acionadas pela escola quando por qualquer razão não possível o contato com os pais/responsável pode, inclusive, ser feita por estes quando da matrícula.

Importante não perder de vista que o Conselho Tutelar *não é “serviço”* (muito menos *“serviço de escolta”* ou *“de transporte”*) *nem órgão técnico*, mas sim uma *autoridade pública* por Lei *equiparada ao Juiz* (em especial no que concerne à *“aplicação de medidas de proteção”*⁹), devendo, a exemplo deste, receber o *suporte técnico* necessário para tomada de suas decisões¹⁰.

Ademais, *mesmo* diante da presença de alguma das hipóteses do art. 98 do ECA, a *“aplicação de medidas”* por parte do Conselho Tutelar *NÃO É “OBRIGATÓRIA”*, pois se a criança/adolescente *já estiver sendo atendida* pelos órgãos técnicos, programas e serviços competentes (e o Poder Público tem o *dever* de prestar esse atendimento de forma *espontânea e prioritária*¹¹), *não haverá necessidade e/ou justificativa* alguma para intervenção do Conselho Tutelar e/ou para *“aplicação de medidas”* por parte deste.

Outra não é a razão de o próprio art. 101, *caput*, do ECA, utilizar a expressão *“PODERÁ”* quando se refere à *“aplicação de medidas”* (seja pelo Conselho Tutelar, seja pelo Juiz), e o art. 9º, §1º, do Decreto nº 9.603/2018, além de colocar essa atividade como a *ÚLTIMA das etapas* do atendimento, deixar evidenciado que ela *SOMENTE* deverá ocorrer *“caso necessário”*.

Do cotejo entre as diversas normas aplicáveis, portanto, fica claro que a *efetiva intervenção* do Conselho Tutelar nesses casos mencionados *ou em QUALQUER outro, SEQUER É OBRIGATÓRIA*, devendo (*SE for cabível*) ocorrer apenas *APÓS a atuação dos demais órgãos e agentes corresponsáveis*,

9 O próprio art. 101, *caput*, do ECA usa o termo *“autoridade competente”* para se referir tanto ao Conselho Tutelar quanto ao Juiz no exercício dessa que é uma *atribuição comum a ambas autoridades*.

10 Os arts. 150 e 151 do ECA fazem referência à equipe técnica a serviço da autoridade judiciária, devendo o Conselho Tutelar contar com apoio técnico semelhante, ainda que os órgãos competentes não atuem de forma *“exclusiva”* a serviço do Órgão. A *“aplicação de medidas”*, consoante acima ventilado, *não pode ocorrer de forma “aleatória”* e/ou *desnecessária*, pois isso dá margem à *“revitimização”* e *“violência institucional”*.

11 O *“dever de agir”* do Poder Público, que por sinal está expresso não apenas no art. 4º, *caput* do ECA, mas também no art. 227, *caput*, da Constituição Federal, *não está* de modo algum *“condicionado”* à intervenção do Conselho Tutelar e/ou à *“aplicação de medidas”* por parte deste, mas sim às *necessidades específicas* da criança/adolescente que, a partir daí, tem o *direito* de ser atendida com a maior celeridade possível por parte dos órgãos, programas e serviços competentes, que devem ser para tanto *“referenciados”* (na forma prevista pelo art. 14, §1º, inciso III, da Lei nº 13.431/2017) e estar *permanentemente à disposição*.

diante da constatação de alguma *falha no atendimento por estes prestado*, notadamente para que os *direitos* das crianças e adolescentes (dentre os quais os relacionados no art. 5º, da Lei nº 13.431/2017) sejam respeitados sobretudo pelo Poder Público¹².

Com efeito, num município que possui uma “*rede de proteção à criança e ao adolescente*” adequadamente estruturada e operante/eficaz, a necessidade de intervenção do Conselho Tutelar nos casos individuais (que naturalmente somente deve ocorrer em situações *excepcionais*), é reduzida a “zero” (ou algo muito perto disso), limitando-se o Órgão a “*monitorar*” os atendimentos prestados¹³ e a *fiscalizar* as entidades de atendimento e os programas e serviços por elas executados (cf. art. 95 do ECA), buscando sempre o *aperfeiçoamento da política e dos mecanismos e equipamentos previstos em Lei* (como é da *essência* da atuação do Órgão, que deve ser fundamentalmente voltada ao plano “*coletivo*”/“*estrutural*”¹⁴).

Longe de ser algo “*normal*” ou (muito menos) “*obrigatório*”, o acionamento e a necessidade de efetiva intervenção do Conselho Tutelar, na forma da Lei, possui (ou ao menos *deveria* possuir) um caráter *EXCEPCIONAL*, sendo um claro indicativo que houve uma *falha* na atuação do Poder Público, tanto na *prevenção* quanto no já citado atendimento “*espontâneo e prioritário*” por parte dos órgãos/agentes competentes no âmbito da “*rede de proteção*”.

E uma vez acionado (o que muitas vezes ocorre de forma *equivocada* e/ou *desnecessária*), compete ao próprio Conselho Tutelar¹⁵ avaliar tanto *SE* sua intervenção, *de fato*, é cabível no caso em concreto quanto, caso positivo, definir a *FORMA* como ela se dará, para o que deverá observar os *parâmetros normativos* aplicáveis, a exemplo dos *princípios* relacionados no art. 100,

12 Sendo certo que, por força do contido no art. 98, inciso I, do ECA, a *PRIMEIRA* das *causas de ameaça ou violação de direitos de crianças e adolescentes* (que inclusive autoriza a atuação do Conselho Tutelar) é justamente a “*ação ou omissão da sociedade ou do Estado*”.

13 E naturalmente assim o fará “por amostragem”, até porque é *inviável* (além de *desnecessário* e *contraproducente*) o acompanhamento, por parte do Conselho Tutelar, de “*todos*” os casos atendidos pela “*rede de proteção*”.

14 Sendo a maior expressão disso traduzida na atribuição prevista pelo art. 136, inciso IX, do ECA: “*assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente*”.

15 Usando da *AUTONOMIA* que lhe assegura o art. 131 do ECA, com base nas informações/subsídios fornecidos.

caput e par. único do ECA e dos *direitos e diretrizes* previstas nos arts. 5º e 14, §1º, da Lei nº 13.431/2017 (além das regras relativas à organização da “*rede de proteção*”, instituídas pelo art. 9º do Decreto nº 9.603/ 2018), sempre levando em conta a “*regra de interpretação*” contida no art. 6º, da Lei nº 8.069/1990¹⁶, o que quase que invariavelmente levará à conclusão pela *desnecessidade* de seu comparecimento ao local dos fatos.

Sei que, num primeiro momento, essa afirmação causa estranheza, pois na prática, a partir de uma interpretação absolutamente equivocada acerca do papel do Conselho Tutelar, este tem assumido funções que, na forma da Lei, competem aos pais/responsável ou ainda aos órgãos técnicos, programas e serviços, sendo comum que seus integrantes compareçam pessoalmente para “*atender*” os mais variados casos, atuando muitas vezes de forma isolada, sem respaldo técnico e, não raro, sem sequer ter para onde encaminhar os casos atendidos.

Só que *NADA DISSO TEM PREVISÃO LEGAL*.

Muito pelo contrário... Essa atuação “improvisada” e por vezes “isolada” do Conselho Tutelar é *CONTRÁRIA À LEI* e, por si só, representa uma *VIOLAÇÃO DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES*, a começar pelos direitos de a criança/adolescente ter a presença de seus pais/responsável (ou, na falta destes, de alguém com quem mantém vínculos afetivos) e ser atendida por profissionais qualificados, em equipamentos especializados, que sejam capazes de identificar e suprir todas as suas necessidades, por meio de uma assistência jurídica e psicossocial qualificada, nos exatos moldes do previsto, dentre outros, nos arts. 5º e 14, §1º, da Lei nº 13.431/2017.

Vale repetir que *NÃO CABE* ao Conselho Tutelar “substituir”, de forma “improvisada”, o papel que compete aos pais/responsável e/ou aos programas e serviços especializados que o município tem o dever de instituir e manter¹⁷, sendo que a própria “*APLICAÇÃO* de medidas de proteção” por parte do Órgão é *FACULTATIVA*, tendo como pressuposto a aferição, pelos **órgãos técnicos**

16 Onde fica evidenciada a necessidade de levar em conta os “*deveres coletivos*”, notadamente dos órgãos e agentes públicos corresponsáveis pelo atendimento de crianças e adolescentes.

17 Inclusive *sob pena de RESPONSABILIDADE dos gestores omissos*, a teor do contido nos arts. 5º, 208, inciso XI e 216 do ECA.

competentes (que como dito, e o art. 9º, §1º do Decreto nº 9.603/2018 deixa claro, devem intervir *ANTES* mesmo da *COMUNICAÇÃO* do fato ao Conselho Tutelar), das “necessidades específicas” da criança/adolescente (dentre outros fatores), na forma prevista pelo art. 100, caput, da Lei nº 8.069/1990 e art. 14, §1º, inciso I, da Lei nº 13.431/2017.

É a partir dessa prévia avaliação técnica, que como já referido, também deverá identificar a presença ou não de algumas das situações previstas no citado art. 98 do ECA e suas possíveis causas, que o Conselho Tutelar irá eventualmente atuar, podendo sua intervenção, com base nas informações e demais subsídios obtidos junto aos órgãos técnicos e demais integrantes da “rede de proteção”, se limitar ao acionamento dos órgãos/agentes competentes, inclusive, se necessário, por meio da “requisição de serviços” prevista no art. 136, inciso III, alínea “a” do ECA¹⁸.

A propósito, ao conferir ao Conselho Tutelar a atribuição (que na verdade é uma *prerrogativa institucional* uma vez mais *equiparada ao Juiz e ao Ministério Público*) de “requisitar” serviços públicos, a Lei deixa claro que, embora possa “*APLICAR medidas*”, a “*EXECUÇÃO*” destas *NÃO COMPETE AO ÓRGÃO*, devendo ficar a cargo de programas e serviços que, como dito acima, para tanto devem ser previamente “*referenciados*” pelo município e estar *permanentemente à disposição* das crianças e adolescentes que deles necessitem.

Com efeito, se a “*APLICAÇÃO de medidas*”, como visto acima, já é uma *tarefa complexa*, que reclama a prévia avaliação técnica da situação, a escuta especializada da criança/adolescente (sempre que possível) e a estrita observância dos parâmetros técnicos e normativos cabíveis, não podendo a “*autoridade competente*” (seja o Conselho Tutelar, seja o Juiz), atuar e/ou decidir de forma isolada, a “*EXECUÇÃO*” das ações respectivas é uma tarefa de *complexidade ainda maior, NÃO ADMITINDO “IMPROVISO” POR PARTE DO CONSELHO TUTELAR* (ou de quem quer que seja).

¹⁸ Importante jamais perder de vista que a “*requisição de serviços*” não se trata de um mero “*encaminhamento*”, sendo uma *providência extrema*, que tem a *natureza jurídica* de uma “*ordem de autoridade*” que, se descumprida por seu destinatário (que será invariavelmente o *gestor público* competente pelo setor responsável pelo atendimento respectivo), importa na incidência da *infração administrativa* tipificada no art. 249 do ECA (que mais uma vez *equipara* a atuação do Conselho Tutelar à do Juiz).

Como tenho dito e repetido, é preciso *ERRADICAR*, de uma vez por todas, o “*amadorismo*” e o “*improviso*” com que situações por vezes de *altíssima complexidade* envolvendo crianças e adolescentes são tratadas, e isso importa em *EVITAR* que o Conselho Tutelar, que é em regra composto por *pessoas LEIGAS* (sem qualquer formação profissional), assumam funções que *não lhe competem*, seja sob o ponto de vista *TÉCNICO*, seja *JURÍDICO*.

Com efeito, o Conselho Tutelar *NÃO FOI CRIADO* para “*improvisar*” o atendimento, ou ainda para “*substituir*” o papel dos pais/responsável, sendo uma *FALÁCIA* considerá-lo o “*único*” responsável pela defesa/promoção dos direitos de crianças e adolescentes, o que na forma da Lei (arts. 4º, *caput*, 6º, 17 e 70 do ECA apenas para citar alguns), com base no art. 227, *caput*, da Constituição Federal, é uma *responsabilidade COLETIVA*.

A própria “*regra de interpretação*” contida no art. 6º do ECA, somado ao já mencionado “*princípio/diretriz da INTERVENÇÃO MÍNIMA*” e, com clareza ainda maior ao contido no art. 9º, §1º, do Decreto nº 9.603/2018, evidenciam que a intervenção do Conselho Tutelar, em regra, deve ser *EXCEPCIONAL* e “*RESIDUAL*”, sendo *PRECEDIDA* da atuação de outros órgãos/agentes¹⁹, que na forma da Lei têm o *DEVER* de “atender” as crianças, adolescentes e famílias que necessitem com a mais “*absoluta prioridade*”, sem qualquer “ressalva” ou “condicionante” (como a “*aplicação de medidas*” pelo Conselho Tutelar e/ou a “*presença física*” deste quando do atendimento, o que como dito e repetido *NÃO É PREVISTO EM LEI*).

SE o Conselho Tutelar tiver de intervir em algum caso, essa intervenção deve se dar, fundamentalmente, na perspectiva de *EXIGIR*, se necessário por meio da “*REQUISIÇÃO de serviços*” prevista no art. 136, inciso III, alínea “a” do ECA, que os órgãos e agentes competentes *ASSUMAM AS FUNÇÕES E RESPONSABILIDADES QUE LHES COMPETEM*, e *NÃO* para “suprir” a falta/omissão destes, *sem dispor da INDISPENSÁVEL COMPETÊNCIA TÉCNICA* para tanto.

¹⁹ Notadamente os que atuam nos equipamentos encarregados de realizar a “*escuta especializada*”, assim com prestar os atendimentos em matéria de *saúde e assistência social*, inclusive os considerados “*emergenciais*”.

O mais *CORRETO*, no entanto, é que o Conselho Tutelar passe a “focar” sua atuação *no plano COLETIVO/ESTRUTURAL*, na busca da *implementação de POLÍTICAS PÚBLICAS e PROGRAMAS/SERVIÇOS ESPECIALIZADOS*²⁰, que sejam capazes de *PREVENIR* e, sempre que necessário, *ATENDER* as mais variadas situações de ameaça/violação de direitos de crianças e adolescentes que surgirem, *inclusive* aquelas que usualmente ocorrem no ambiente escolar.

Para tanto, é importante *colher DADOS* acerca dessas ocorrências (a exemplo das citadas na pergunta inicial), pois se estamos diante de situações comuns/recorrentes, envolvendo um número significativo de alunos e escolas, é preciso que o Poder Público esteja *PREPARADO* para lidar com elas, com a *presteza, qualidade técnica e eficiência* devidas, sem prejuízo da realização de *ações de PREVENÇÃO* destinadas a, pelo menos, reduzir sua incidência.

Nessa perspectiva, talvez seja o caso de o Conselho Tutelar ir *SIM* até as escolas, mas *NÃO* para exercer o papel dos pais/responsável, órgãos técnicos, programas/serviços - ou dos próprios professores e dirigentes de ensino (notadamente no que diz respeito ao controle disciplinar dos alunos e/ou para assumir as responsabilidades que são àqueles inerentes enquanto estes se encontram na escola) -, mas para *obter informações* acerca do *número de casos* similares, suas possíveis *causas* e dos mecanismos (*inclusive* contidos no Regimento Escolar) existentes - ou não - para *preveni-los e enfrentá-los de forma adequada*, com a verificação dos *resultados* obtidos.

A *interação permanente* e o *diálogo* entre o Conselho Tutelar e os profissionais da educação (bem como os que também atuam em outras áreas), é de todo *salutar*, até para que estes possam apontar não apenas os *problemas* existentes, mas também suas possíveis *soluções*. Afinal, como mencionado, o Conselho Tutelar é em regra composto por pessoas *leigas*, sem formação em pedagogia, e nada melhor que os profissionais da educação para indicar o que lhes falta e/ou é necessário para lidar com as situações com as quais se deparam no dia-a-dia.

20 Tal qual previsto de maneira expressa no citado art. 136, inciso IX, do ECA, que como já mencionei em um dos textos que publiquei no Instagram, considero a *MAIS RELEVANTE DAS ATRIBUIÇÕES* do Conselho Tutelar.

A partir dessas e de outras informações, que podem ser também obtidas junto à comunidade e aos pais dos alunos, o Conselho Tutelar, de preferência com o apoio/colaboração do Ministério Público²¹, será possível encaminhar ao Poder Público, inclusive por meio do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Municipal de Educação, *propostas e mesmo cobranças* relativas à *oferta de programas e serviços especializados* que sejam capazes de *dar suporte* tanto aos pais/responsáveis quanto às próprias escolas e profissionais que nelas atuam, no sentido da *prevenção e enfrentamento* de situações como as mencionadas na pergunta inicial.

Com isso, as diversas situações consideradas “*problemáticas*” pelas escolas serão “*mapeadas*”, *quantificadas e trabalhadas* de acordo com suas especificidades, com a definição de “*fluxos*” e “*protocolos*” *específicos*, designação/“*referenciamento*” de equipamentos e *qualificação técnica de profissionais* (não apenas no setor de educação) para lidar com essas ocorrências de maneira *adequada e resolutiva*, sem o risco da prática de “*revitimização*” e/ou “*violência institucional*” ao longo do atendimento (como hoje ocorre em muitos casos, sobretudo quando o Conselho Tutelar atua de forma isolada).

Isso permitirá que cada caso seja analisado e tratado de forma *criteriosa e individualizada* por *profissionais qualificados*, que estejam empenhados em identificar suas *causas e construir* (com a participação da criança/adolescente e seus pais/responsável) *soluções concretas/eficazes*, que contemplem de maneira *efetiva* as expectativas dos envolvidos, *preservando TODOS os direitos* que lhes são inerentes (inclusive o de serem ouvidos e de participar da definição das providências de cunho “*protetivo*” a serem implementadas²²), sem prejuízo das *ações de prevenção* que são inerentes a qualquer política pública (que seja séria/idônea) em matéria de infância e juventude.

21 Até porque essa é uma tarefa de *responsabilidade conjunta de ambas Instituições*, que por sinal, *compartilham uma série de atribuições* previstas no ECA, devendo igualmente “*zelar*” pelo efetivo, integral e incondicional respeito aos direitos de crianças e adolescentes por parte do Poder Público e seus diversos agentes/autoridades.

22 Tendo por base a elaboração de um “*Plano Individual e Familiar de Atendimento*”, nos moldes do previsto no art. 19, inciso I, da Lei nº 13.431/2017 (o que por sinal é uma tarefa que incumbe à “*ASSISTÊNCIA SOCIAL*”, por meio de seus *órgãos técnicos*, e não ao Conselho Tutelar).

Esse é, em *essência*, o *VERDADEIRO* papel que cabe ao Conselho Tutelar desempenhar, e que muitas vezes acaba sendo deixado de lado, seja por desconhecimento, seja por estarem os membros do Órgão “sobrecarregados” de demandas individuais que, a rigor, como visto acima, *sequer deveriam ser por ele atendidas* (sobretudo da *forma* como acabam sendo).

Considerações finais

Como se procurou demonstrar, o acionamento do Conselho Tutelar, salvo para fins de “*ciência*” e *fiscalização* do atendimento efetuado por terceiros, possui um *caráter excepcional* e deve ser *justificado caso a caso*, tendo como *pressuposto* a demonstração da presença de alguma das hipóteses relacionadas nos arts. 98 e 105 do ECA, estando em qualquer caso sujeito aos *princípios* e *diretrizes* previstos no ECA e em outras Leis e normas aplicáveis em matéria de infância e juventude, com ênfase para o *princípio-diretriz* da “*intervenção mínima*”.

Essa diretriz de mínima intervenção está em consonância com uma concepção moderna e protetiva dos direitos da criança e do adolescente, que privilegia soluções dentro do próprio ambiente familiar e escolar, sempre que possível, evitando a judicialização e a intervenção estatal desnecessária. O fortalecimento da rede de proteção social e o empoderamento das instituições que compõem essa rede são estratégias que garantem maior efetividade e agilidade nas ações, sem que haja o sobrecarregamento indevido do Conselho Tutelar.

Uma vez acionado, cabe ao Conselho Tutelar (e *somente a este*), no exercício de sua *autonomia*, definir/decidir (fundamentadamente) não apenas *se* irá intervir no caso, mas também *como* e *com que propósito* essa intervenção se dará, podendo se limitar ao *acionamento dos órgãos/agentes competentes* para atuar no caso e/ou à *fiscalização de sua atuação*, não sendo por Lei “*obrigatória*” a “*presença física*” de seus membros no local da ocorrência.

A atuação do Conselho Tutelar, portanto, deve sempre ser guiada por critérios técnicos e jurídicos, respeitando a autonomia das instituições envolvidas

e evitando práticas que possam configurar interferência indevida ou usurpação de funções. A compreensão clara dos limites legais de sua atuação contribui para que o Conselho seja percebido como um órgão de apoio estratégico, e não como um substituto das responsabilidades alheias.

Não pode o Conselho Tutelar “*substituir*”, de maneira “*improvisada*”, o papel que, na forma da Lei, compete aos pais/responsável, profissionais de educação, órgãos técnicos, programas e serviços especializados, seja por *falta de previsão legal*, seja por *não dispor de competência técnica* para tanto.

O reconhecimento da importância do papel dos profissionais da educação, da assistência social e da saúde no atendimento direto às crianças e adolescentes reforça a ideia de que o Conselho Tutelar deve funcionar como instância articuladora e fiscalizadora, promovendo a integração das políticas públicas e zelando pela eficácia da rede de proteção. Trata-se de uma mudança de paradigma que exige capacitação contínua, diálogo intersetorial e comprometimento ético dos atores envolvidos.

A partir do momento em que a criança/adolescente é confiada à escola por seus pais/responsável e está sob sua responsabilidade, *é a própria escola* que, na falta/impedimento daqueles deve *zelar* para que *todos os direitos de seus alunos sejam preservados*, o que inclui o acionamento de outros familiares ou pessoas com as quais a criança/adolescente mantém vínculos (que podem ser por ela própria indicados), ou mesmo o acompanhamento para algum atendimento externo que se fizer necessário, *não podendo “delegar” essa função ao Conselho Tutelar*, mais uma vez por *falta de base legal*.

Além disso, é essencial que as escolas desenvolvam protocolos internos de atuação em situações de risco, capacitem seus profissionais para a identificação de sinais de negligência ou violência, e estabeleçam canais diretos com os serviços de saúde, assistência social e psicologia. O protagonismo da escola como parte integrante da rede de proteção não pode ser relativizado ou transferido.

Cabe à escola *interagir e manter contato permanente* com os programas e serviços de atendimento a crianças, adolescentes e famílias existentes no mu-

nicípio, devendo sempre que necessário *acioná-los diretamente, sem necessidade de intervenção, intermediação ou “aplicação de medidas”* pelo Conselho Tutelar, *não podendo* o atendimento ser “condicionado” à presença deste *sob circunstância alguma*, também por *falta de base jurídica*.

Mais importante que a intervenção do Conselho Tutelar é a atuação dos *órgãos técnicos* a serviço da “*rede de proteção*”, seja para o “*diagnóstico*” (avaliação técnica) do caso, seja para o *planejamento* das ações de proteção que serão realizadas²³, que sempre que possível, deve contar com a *oitiva e participação* da criança/adolescente e seus pais/responsável, nos moldes do previsto no art. 100, par. único, inciso XII do ECA e arts. 5º, incisos V a IX e 19, inciso I, da Lei nº 13.431/2017.

A efetiva proteção da infância e juventude requer um esforço coletivo e coordenado entre todos os agentes da rede de atendimento. A atuação em rede, com comunicação fluida, confiança mútua e respeito às competências legais, é condição indispensável para o êxito das políticas públicas voltadas à promoção dos direitos infantojuvenis. A fragmentação de responsabilidades, por outro lado, compromete a eficiência e gera insegurança jurídica.

Cabe ao Conselho Tutelar atuar fundamentalmente no plano *coletivo*, buscando a *adequada estruturação do município* em termos de *políticas públicas programas/serviços especializados* destinados a *prevenir e atender*, de forma *célere, adequada e resolutiva* os problemas enfrentados pelas escolas.

Evitando acionamentos indevidos e/ou realizados de forma meramente “burocrática”, primando pelo *diálogo interinstitucional* (sem posturas autoritárias/ desrespeitosas de quem quer que seja), assim como zelando pelo *profissionalismo* no *planejamento* e na *execução* das abordagens e intervenções de cunho “*protetivo*” que se fizerem necessárias, por certo se estará *racionalizando e otimizando* a atuação do Poder Público, em proveito não apenas das crianças/adolescentes, mas de toda sociedade.

23 Zelando para que estas observem os *princípios, direitos e diretrizes* previstos em Lei, e não deem margem à “*revitimização*” e/ou à “*violência institucional*”.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). Guia Prático para Implementação da Política de Atendimento de Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.cnmp.mp.br>>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.413, de 14 de abril de 2000. Promulga a Convenção sobre os Aspectos Cíveis do Sequestro Internacional de Crianças, concluída na Haia em 25 de outubro de 1980. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3413.htm>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei nº 13.431/2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9603.htm>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010. Dispõe sobre a alienação parental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 mar. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Dispõe sobre a criação da Lei Henry Borel, voltada ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e familiar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2022. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14344.htm>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Dispõe sobre o Código de Menores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 1979. [Revogada]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-357752-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção da Haia sobre os Aspectos Cíveis do Sequestro Internacional de Crianças. Haia, 25 out. 1980. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/temas/tratados-e-convencoes/sequestro-internacional-de-criancas>>. Acesso em: 20 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque, 20 nov. 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 21 maio 2025.

CAPÍTULO 16

DA BUSCA DE UMA EXECUÇÃO HUMANIZADA E “NÃO REVITIMIZANTE” DAS DECISÕES JUDICIAIS ENVOLVENDO CRIANÇAS E ADOLESCENTES¹

Eduardo Digiácomo

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-G

Resumo: O presente artigo analisa criticamente a forma como decisões judiciais envolvendo crianças e adolescentes vêm sendo executadas no Brasil, destacando os riscos de revitimização e de práticas de violência institucional. Parte-se do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, cuja escuta e participação são princípios legais fundamentais, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e em normas internacionais. Questionam-se práticas arbitrárias ainda presentes no sistema de justiça, como a “busca e apreensão” de crianças, muitas vezes realizada de forma truculenta, sem respaldo técnico e sem o devido respeito aos direitos da criança. O texto enfatiza a importância do planejamento prévio, da atuação das equipes técnicas interdisciplinares e da construção de soluções negociadas com as famílias e os próprios envolvidos. Também se critica o uso automático de medidas de proteção sem considerar a vontade da criança ou adolescente, o que compromete sua eficácia e legitimidade. Defende-se que a execução das decisões judiciais deve ocorrer de maneira humanizada, gradual e cautelosa, com a mínima intervenção possível e total atenção às condições emocionais e ao contexto de vida dos destinatários. O artigo propõe, assim, uma mudança de paradigma na atuação do sistema de justiça infanto-juvenil, com foco na proteção integral e na efetivação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Criança e adolescente. Revitimização. Violência institucional. Medidas de proteção. Proteção integral.

¹ O contido neste artigo também vale, *mutatis mutandis*, para as decisões tomadas pelo Conselho Tutelar.

Introdução

Certas práticas permanecem inalteradas ao longo dos anos, e muitas vezes são efetivadas sem que paremos para pensar seu real propósito, sua conformidade com o ordenamento jurídico vigente, assim como suas consequências, muito menos avaliar possíveis alternativas que se mostrem mais adequadas e/ou eficazes aos fins almejados.

Um bom exemplo disso diz respeito ao cumprimento das determinações judiciais que atingem diretamente crianças e adolescentes, assim como quando da execução das “*medidas de proteção*” a estas eventualmente aplicadas pelo Juiz, cuja sistemática pouco mudou em relação ao que ocorria sob a égide do revogado “*Código de Menores*”, e quando mudou, em alguns casos foi para pior, sendo comum a adoção de práticas arbitrárias, que dão margem à “*revitimização*” e à “*violência institucional*”, em total violação das normas e princípios que hoje vigoram em matéria de infância e juventude.

O presente texto traz alguns parâmetros normativos e técnicos que devem ser observados em tais ocasiões, na perspectiva de fazer com que possíveis equívocos e/ou práticas abusivas relacionadas ao cumprimento de determinações judiciais sejam identificadas e coibidas - e se possível, logicamente, *prevenidas* -, evitando sua materialização ou minimizando seus efeitos potencialmente traumáticos às crianças/adolescentes por eles atingidas e suas famílias.

Da condição da criança/adolescente como “sujeito de direitos”, e não como mero “objeto” de intervenção do Estado (*lato sensu*) e do direito de ser ouvida antes da tomada de qualquer providência em seu proveito

Uma questão preliminar, que embora pareça “óbvia”, por vezes é ignorada ou desconsiderada (ainda que inadvertidamente) em muitas decisões judiciais e/ou por ocasião de sua execução, diz respeito à condição da criança/adolescente como “*sujeito de direitos*”, e não mais um mero “*objeto*” de intervenção do Estado (*lato sensu*), como ocorria quando da vigência do “*Código de Menores*” (Lei nº 6.697/1979).

Essa condição, consagrada já pela Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança² de 1989, é hoje expressamente reconhecida como um dos *princípios* que regem a aplicação e execução de “*medidas de proteção*” pelo art. 100, par. único, inciso I, da Lei nº 8.069/1990 (o chamado Estatuto da Criança e do Adolescente), pelo que necessariamente deve ser respeitado e ter repercussão em *toda e qualquer intervenção estatal* em matéria de infância e juventude.

Uma das consequências lógicas dessa condição está relacionada ao *direito* de a criança/adolescente ser *ouvida e ter sua opinião considerada ANTES* da tomada de qualquer providência em seu proveito, até porque é fundamental que ela *entenda a razão* disso ocorrer e se sinta, *DE FATO*, por esta “*protegida*” e/ou *contemplada* em seus anseios/expectativas, tendo o *direito de se OPOR àquilo que se pretende e apresentar as ALTERNATIVAS* que melhor atendam seus interesses.

Esse *DIREITO*, que por sinal é reconhecido pelo art. 12, da citada Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança de 1989, é também alçado à condição de *PRINCÍPIO* pelo art. 100, par. único, inc. XII, da Lei nº 8.069/1990, nos seguintes termos:

XII - Oitiva obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente, observado o disposto nos §§ 1º e 2º do art. 28 desta Lei.

E, segundo, o art. 28, § § 1º e 2º da Lei nº 8.069/1990, essa “*escuta*” deve ser realizada por *profissional qualificado*³, observado o estágio de desenvolvimento da criança/adolescente e sua capacidade de compreensão, sendo *obrigatória* coleta do *consentimento* do adolescente⁴ para que qualquer “*medida de proteção*” seja aplicada e executada.

2 Para a citada Convenção, considera-se “*criança*” qualquer pessoa com idade inferior a 18 (dezoito) anos.

3 No mesmo sentido também dispõe os arts. 5º, incisos V, VI, VII e XI e 12, inciso I, da Lei nº 13.431/2017.

4 Ou seja, de pessoa entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade. Sem a obtenção desse *consentimento expresso*, a rigor, a aplicação e posterior execução da “*medida*” *não será possível*, devendo-se buscar *soluções alternativas*, sempre com a *participação do próprio adolescente*.

Mais do que o “*direito de ser ouvida*”, portanto, a Lei é clara ao conferir à criança/adolescente o *direito de PARTICIPAR* de maneira *efetiva* da definição das providências que serão tomadas em seu proveito, para o que deverá receber todas as informações e orientações devidas.

A “*escuta*” da criança/adolescente – sempre por meio de *profissional qualificado* - *ANTES* da tomada de providências de cunho “*protetivo*” em seu favor, é também reconhecida como um dos *direitos* daquelas que são vítimas de violência, conforme previsto no art. 5º, inciso VI, da Lei nº 13.431/2017, devendo, em qualquer caso, ser *precedida* de uma *avaliação técnica* acerca das *condições emocionais* e do próprio *desejo* daquela em seu manifestar, vez que se trata de um *direito*, e não uma “*obrigação*” que, como tal, deve ser percebido como algo *benéfico/saudável* para seu titular, e não fonte de constrangimento/sofrimento⁵.

Vale dizer que *não há uma idade mínima* para coleta da manifestação da criança, que pode se dar, inclusive, de forma “*não verbal*”, até porque o afeto, assim como a repulsa e demais sentimentos podem ser demonstrados por outros meios, a partir de uma *avaliação técnica criteriosa*, que como dito, deve ser *sempre* realizada.

Importante também deixar claro que a *capacidade de expressar seus desejos e opiniões NÃO SE CONFUNDE* com a *capacidade para prática dos atos da vida civil* em geral prevista nos arts. 3º e 4º, do Código Civil, devendo ser aquela avaliada *caso a caso*, por meio de *profissionais* que para tanto sejam *tecnicamente habilitados*.

Em qualquer caso, a “*escuta*” da criança/adolescente deve ser *previamente planejada*, bem como *precedida das informações* devidas à criança/adolescente quanto aos seus direitos (inclusive o de *permanecer em silêncio* e de *participar da definição das ações de proteção* que serão realizadas, *ter a presença dos pais/responsável*⁶ etc.).

5 A própria Lei reconhece o *direito* da criança/adolescente *ao silêncio*, que assim deve ser respeitado.

6 Ou, na comprovada impossibilidade disso, de alguém de sua confiança por ela própria indicado.

Por se tratar de uma atividade que, sobretudo em determinados casos, pode se mostrar particularmente *COMPLEXA* e *DELICADA*, a realização dessa “escuta” demanda a intervenção de *profissionais* que possuam *habilitação técnica específica* para tanto, que devem natural e preferencialmente fazer parte do *quadro de serventuários da Justiça* (nos moldes do previsto nos arts.150 e 151, *caput*, da Lei nº 8.069/1990), ou então ser *nomeados pelo Juiz*, na forma prevista pelo art. 151, par. único, da Lei nº 8.069/1990 c/c art. 156 do Código de Processo Civil⁷.

A interação desses técnicos com a criança/adolescente deve ser feita com *EXTREMA CAUTELA*, tomando por base os *princípios* relacionados no art. 100, *caput* e par. único, da Lei nº 8.069/1990, assim como os *direitos e diretrizes* previstos nos arts. 5º e 14, §1º, da Lei nº 13.431/2017, dentre os quais destacamos o relativo à “*INTERVENÇÃO MÍNIMA*”, de modo a causar o *menor impacto possível* na vida e no cotidiano da mesma e também de sua família.

Desnecessário dizer que *serão OS TÉCNICOS*, e *não o Juiz*, que irão definir a “*FORMA*” como essa interlocução se dará, podendo aqueles, inclusive, concluir pela *impossibilidade*, ainda que momentânea, de sua realização, caso entendam que a criança/adolescente não se encontra preparada e/ou em condições, quer sob o ponto de vista emocional/psicológico, seja por outro motivo que considerem relevante (que deverá ser logicamente *justificado caso a caso*).

Importante destacar, a propósito, que *a Lei assegura aos técnicos TOTAL LIBERDADE DE ATUAÇÃO*, *não podendo o Juiz interferir no seu trabalho* (art.151, *caput*, parte final, da Lei nº 8.069/1990), embora possa *auxiliá-los no planejamento* de algumas das ações a seu cargo, apontando aspectos que entenda relevantes serem esclarecidos ou eventuais parâmetros normativos a serem observados, a exemplo do contido nos arts. 5º e 6º da Lei nº 12.318/2010 e arts. 9º a 12, da Lei nº 13.431/2017.

⁷ Que prevê a nomeação de “*peritos*” pelo Juiz, inclusive a partir de um “*cadastro*” que deve ser mantido pelo Tribunal de Justiça justamente com a finalidade de suprir eventual falta ou deficiência das equipes técnicas a serviço do Juízo.

Em *todos* os casos, é fundamental que a criança/adolescente se sinta “acolhida” pelos profissionais que a atendem⁸, tendo *segurança, tranquilidade e liberdade* para falar o que quiser (*SE quiser*), do jeito que quiser e mesmo onde quiser⁹, indicando seus anseios e expectativas acerca do que será feito e seus desdobramentos.

Evidente que, nem sempre, será possível ouvir ou fazer tudo o que a criança/adolescente deseja, mas é importante (até porque, como visto, trata-se de um *direito* expressamente reconhecido em Lei) dar a ela a *oportunidade* de se manifestar (se assim o desejar) e *apontar possíveis alternativas às ações que se pretende realizar, valendo lembrar que uma das características das “medidas de proteção”* previstas em Lei é a possibilidade de sua *substituição a qualquer tempo* (art. 99, da Lei nº 8.069/1990), sendo também necessário a observância dos *princípios* relacionados no art. 100, *caput* e par. único, da Lei nº 8.069/1990 (dentre os quais o relativo à “*intervenção mínima*”, na perspectiva de causar o *menor impacto possível* na vida e no cotidiano da criança/adolescente, evitando que sofra qualquer “dano colateral” em decorrência da intervenção estatal).

Assim é que os técnicos a serviço do Judiciário, por ocasião do atendimento e/ou da execução da “*medida*” eventualmente aplicada pelo Juiz, podem e *DEVEM*, antes de mais nada, avaliar sua *adequação* ao caso em concreto, inclusive no que diz respeito às necessidades específicas e expectativas/desejos da criança/adolescente a que se destina, *NÃO PODENDO* sua execução ocorrer *contra a vontade* desta e/ou *de forma constrangedora* ou mesmo “*truculenta*”, como lamentavelmente ocorre em muitos casos.

A sobredita liberdade de atuação assegurada aos técnicos importa, em última análise, na possibilidade de *RECUSA* (sempre *justificada*, é claro), em executar determinada ação (ou mesmo uma “ordem judicial”) que, no seu en-

⁸ Sendo esse “*acolhimento*” assim entendido como o “*posicionamento ético do profissional, adotado durante o processo de atendimento da criança, do adolescente e de suas famílias, com o objetivo de identificar as necessidades apresentadas por eles, de maneira a demonstrar cuidado, responsabilização e resolutividade no atendimento*”, nos moldes do previsto no art. 5º, inciso III, do Decreto nº 9.603/2018.

⁹ A criança/adolescente pode ser ouvida em local por ela próprio indicado, onde se sinta segura/acolhida.

tender, causa constrangimen- to/sofrimento à criança/adolescente, e se leva- da a efeito pode dar margem à “revitimização” ou à “violência institucional”, até porque não é lógico nem razoável que as intervenções técnicas de **cunho supostamente “protetivo”**, na prática, acarretem novas violências/violações de direitos àqueles que se pretende “proteger”.

Seria mesmo *teratológico*, e violaria as mais elementares normas e prin- cípios de Direito da Criança e do Adolescente (e mesmo princípios éticos) que os técnicos a serviço do Judiciário (ou qualquer pessoa) se visse na “obrigação” de cumprir uma determinação judicial que resultasse na prática de “violência institucional” (dentre outras formas de violência), devendo nesses casos *preva- lecer* o *COMANDO soberano* tanto dos arts. 4º, 5º, 18 e 70, da Lei nº 8.069/1990 quanto do art. 227, *caput*, parte final, da Constituição Federal que *impõe a TO- DOS o DEVER* de colocar crianças e adolescente *A SALVO* de qualquer forma de violência ou constrangimento¹⁰.

As “medidas de proteção” não são coercitivas para seus destinatários

Uma das características inerentes às “medidas de proteção” previstas em Lei que poucos se dão conta é o fato destas *NÃO TEREM* cunho “*COER- CITIVO*” em relação a seus destinatários, ou seja, as crianças/adolescentes a que se destinam *não podem ser “obrigadas”* (ou “forçadas”/constrangidas) a *cumpri-las*.

Trata-se de um *diferencial* em relação às “medidas socioeducativas” rela- cio- nadas no art. 112, da Lei nº 8.069/1990¹¹, que por serem espécies do gênero “*sanção estatal*”, não apenas têm cunho coercitivo como seu eventual descum- primento (quando “*reiterado e injustificável*”) pode resultar na *privação de li- berdade* de seu destinatário, por meio da chamada “*internação-sanção*” (art. 122, inciso III, da Lei nº 8.069/1990).

¹⁰ O descumprimento de uma determinação judicial, em tais casos, embora deva ser sempre justi- ficado, teria respaldo em Lei, reclamando a incidência do contido no art. 23, inciso III do Código Penal (podendo-se ainda falar que a conduta seria praticada em “*legítima defesa*” da criança/ado- lescente, atraindo o contido no inciso II, do mesmo dispositivo da Lei Penal).

¹¹ Que são destinadas especificamente a *adolescentes* autores de *ato infracional*.

Por não terem cunho “*coercitivo*”, nem qualquer consequência prevista paraseu eventual descumprimento por seu destinatário, as “*medidas de proteção*” devem ser aplicadas e executadas com uma *cautela ainda maior*, pois do contrário, além de não surtir o resultado almejado, poderão ter um *efeito negativo* não previsto e/ou desejado.

Assim, uma vez aplicada alguma “*medida de proteção*”, é preciso dar a seu destinatário, assim como a seus pais/responsável, a *orientação* e o *suporte* necessários para *entender* seu real propósito *superar* eventuais dificuldades e/ou obstáculos que ve- nham a surgir ao longo de sua execução, sem prejuízo da possibilidade, sempre latente, de sua referida substituição “*a qualquer tempo*”, caso a mesma se mostre inadequada e/ou ineficiente aos fins a que se destina pelos mais diversos fatores.

Eventual *recusa* do destinatário das “*medidas de proteção*” em a elas se submeter, portanto, constitui-se num *FATOR IMPEDITIVO* de sua execução, sem prejuízo da possibilidade de os técnicos por esta responsáveis, buscarem o “*convencimento*” da criança/adolescente acerca de sua efetiva necessidade, diante das circunstâncias e/ou *soluções alternativas*, que podem ser apontadas e “*negociadas*” com ela própria.

Essa atividade deve ser feita igualmente com extrema cautela (de modo a não causar constrangimento), devendo-se procurar *entender a razão* de a criança/adolescente não concordar com a intervenção proposta e com ela tentar construir (e como dito “*negociar*” - e não “*impor*”) uma alternativa que a mesma considere mais adequada para si.

Desnecessário dizer que essa é uma *atividade complexa*, que em muitos casos irá demandar *TEMPO*, assim como a *eventual intervenção* de outros órgãos, profissionais, programas e/ou serviços especializados, com os quais o Sistema de Justiça *naturalmente deve interagir* (de forma sempre *respeitosa*, sem espaço para práticas arbitrárias).

Sobre o tema, vale transcrever o contido no art. 6º, inciso II, do Provimento nº 36/2014, da Corregedoria Nacional de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça/CNJ, que ao tratar das equipes técnicas a serviço do Poder Judiciário recomenda:

II - estabeleçam uma relação de proximidade e parceria com as equipes técnicas com atuação nos municípios, de modo a garantir a efetiva e imediata realização das intervenções protetivas que se fizerem necessárias junto às crianças, adolescentes e suas famílias, assim como a eventual realização, de forma espontânea e prioritária por parte do Poder Público, das avaliações, abordagens, atendimentos e acompanhamentos complementares enquanto se aguarda a decisão judicial.

Desnecessário dizer que, mais uma vez, *não será o Juiz* que irá dizer *O QUE* os técnicos, quer a serviço do Poder Judiciário, quer da “*rede de proteção*”¹², irão fazer e, *muito menos, COMO* irão interagir entre si e/ou com a criança/adolescente e seus pais/responsável, devendo essas ações ser por eles planejadas e executadas à luz das normas técnicas e jurídicas aplicáveis, respeitada sua já referida liberdade de atuação e primando sempre pela “*intervenção mínima*” e pela “*não-revitimização*”.

Embora exista a preocupação com a observância de determinados *prazos* processuais, é preciso ter em mente que o “*tempo*” que deve ser respeitado *NÃO É* o “*tempo do processo*” ou o “*tempo do Juiz*” (diga-se, os prazos por este eventualmente impostos), mas *SIM* o “*tempo da criança/adolescente*”, que além de *variar* de caso para caso, em determinadas situações, sobre tudo de maior complexidade, pode ser extremamente *elástico*. Um *parâmetro normativo* que bem espelha a necessidade dessa *maior “flexibilidade” nos prazos* é o contido no art. 5º, § 3º, da Lei nº 12.318/2010, que confere ao “*perito*” designado pelo Juiz¹³ para avaliar a possível ocorrência de “*alienação parental*” o prazo de 90 (noventa) dias *PRORROGÁVEIS* para elaboração do “*laudo*” respectivo, sendo certo que, ao final, é perfeitamente possível que este tenha um resultado “*inconclusivo*”, diante de circunstâncias que, mais uma vez, devem ser *justificadas* pelo técnico.

O que *NÃO PODE acontecer*, em circunstância alguma, é que a pretexto de “*proteger*”, ou *avaliar/apurar* uma possível violação de direitos (como é o caso da “*alienação parental*”), sejam praticadas *novas violações de direitos*

12 Não estando estes sequer *administrativamente vinculados ao Juiz*, que não tem qualquer “*ascendência hierárquica*” ou “*poder disciplinar*” em relação aos mesmos, não podendo assim lhes “*impor*” coisa alguma.

13 Que, preferencialmente, será um dos membros da equipe técnica a serviço do Poder Judiciário.

contra a criança/adolescente e/ou submetê-la a situações constrangedoras e/ou que lhe causem sofrimento, o que como dito, pode inclusive caracterizar “*violência institucional*”.

É preciso acreditar que SEMPRE HÁ ALTERNATIVAS, algumas mais “*fáceis*” de apurar e implementar que outras (se é que se pode usar o termo “*fácil*” diante de situações que, quando chegam à esfera judicial, é porque se mostram naturalmente complexas), e cabe *aos técnicos*, a partir da interação com a criança/adolescente e seus pais/responsável, *identificá-las e promover sua implementação*, efetuando as comunicações devidas ao Juiz, inclusive para os fins do citado art. 99, da Lei nº 8.069/1990 (*substituição da “medida” originalmente aplicada por outra que se mostre mais adequada e/ou com a qual a criança/adolescente manifeste concordância*).

Assim sendo, diante de uma “*resistência obstinada*” da criança/adolescente em se vincular às “*medidas de proteção*” aplicadas, a execução destas *não se fará possível*, cabendo aos técnicos do Judiciário, eventualmente com o apoio dos técnicos do município e/ou de programas/serviços especializados que, neste caso, deverão ser acionados, *buscar alternativas* que podem ser apontadas por aquela própria e/ou deverão ser com ela “*negociadas*”/“*combinadas*”, em respeito, inclusive, à sua já referida condição de “*sujeito de direitos*”, e não mero “*objeto de intervenção estatal*” como ocorria à época do revogado “*Código de Menores*”.

O fato dessa ser uma atividade complexa e/ou que irá demandar um certo tempo para ser implementada, logicamente, não pode servir de pretexto para prática de novas violações de direitos contra aqueles que, em tese, se pretende “*proteger*”.

Da anacrônica “busca e apreensão” de crianças e adolescentes

Apenas pelo que foi dito acima já é possível imaginar o quão *ANACRÔNICA* e *EQUIVOCADA* se mostra a chamada “*busca e apreensão*” de crianças e adolescentes consideradas “*vítimas*” de alguma violação de direitos,

prática que embora consagrada desde tempos imemoriais, a rigor, *não mais é compatível* com os postulados de Direito da Criança e do Adolescente, sobretudo da “*forma*” como é usualmente utilizada.

Com efeito, salta aos olhos que até mesmo a *terminologia* empregada para designar o instituto *não é adequada e/ou razoável*, vez que se fala da “*apreensão*” de uma criança/adolescente que se supõe “*vítima*” de alguma violação de direitos quando, a rigor, somente seria admissível se falar da “*apreensão*” (que na prática importa na *restrição de liberdade* de alguém, de forma “*coercitiva*”) de pessoas que praticam condutas consideradas ilícitas, especialmente quando afrontam a Lei Penal, sendo o termo também utilizado para tratar da apreensão de *objetos*.

Como uma criança/adolescente que se considera “*vítima*” de uma violação de direitos não está, ela própria, transgredindo a Lei Penal e, como visto, também não é e, na forma da Lei, não mais pode ser tratada como um simples “*objeto*”, o uso do termo “*apreensão*” para casos em que se pretende afastar uma criança/adolescente da situação de suposta “*vitimização*” em que porventura se encontra, no mínimo, mostra-se altamente *inapropriado*, devendo ser *urgentemente REPENSADO*.

A questão, no entanto, vai *muito além* da *terminologia* empregada (embora ela porsí já tenha um grande significado), sendo o maior problema decorrente da “*FORMA*” como essas ações são em geral executadas.

Tudo começa, aliás, com a falta de cautela, verificada em muitos casos, quanto à própria decisão que impõe essa *providência extrema*, que não raro é embasada em *elementos precários*¹⁴ e/ou em *informações desatualizadas*, sem a prévia avaliação das *alternativas* que a própria Lei prevê, justamente na já mencionada perspectiva de causar o menor impacto possível na vida e no cotidiano da criança/adolescente que será por ela atingida (princípio/diretriz da “*intervenção mínima*”).

Apenas a título de exemplo, é ainda bastante comum determinar, de forma cautelar/*SUMÁRIA*, o afastamento crianças/adolescentes vítimas de violên-

¹⁴ Como é o caso de um singelo “*relatório*” elaborado pelo Conselho Tutelar, que *não é um órgão técnico* e não *dispõe da devida competência técnica/habilitação funcional* para efetuar o “*diagnóstico*” necessário à tomada de tão drástica decisão.

cia doméstica/familiar do convívio de sua família de origem (em boa parte dos casos com seu subsequente acolhimento institucional), quando essa providência de *caráter extremo/excepcional*, dadas suas consequências *potencialmente traumáticas* para seus destinatários *SEQUER É PREVISTA EM LEI de maneira EXPRESSA*¹⁵.

Em tais casos, na forma da Lei (art. 130, da Lei nº 8.069/1990; arts. 21, inciso II, da Lei nº 13.431/2017 e arts. 20, inciso II e 21, inciso II, da Lei nº 14.344/2022), *SE* alguém tiver de ser afastado do convívio familiar, esse *deve ser O VITIMIZADOR, e não a vítima*, que deve ter o quanto possível preservado seu direito à convivência familiar.

A propósito, a Lei nº 14.344/2022, em seu art. 14, procurou *facilitar ao máximo* o afastamento *do vitimizador* em detrimento do afastamento da vítima, a ponto de autorizar que seja aquele determinado até mesmo “*pelo policial*” quando a medida não puder ser decretada pelo Juiz ou pelo Delegado de Polícia¹⁶ (inciso III do citado dispositivo).

Em que pese o contido no ordenamento jurídico, o afastamento da criança/adolescente do convívio familiar e seu subsequente acolhimento institucional, sobretudo nos casos em que há suspeita de violência doméstica e familiar ainda vem ocorrendo de forma indiscriminada, sem a devida análise prévia da *REAL NECESSIDADE* dessa *solução extrema* e/ou da possibilidade de afastamento do vitimizador e/ou da busca de soluções *alternativas e menos “invasivas”*/potencialmente traumáticas para todos envolvidos.

De igual sorte, mesmo em casos que não há suspeita de violência, como quando da disputa de guarda entre pais separados, que não raro vivem em municípios, estados ou mesmo países distintos, a “*busca e apreensão*” acaba sendo utilizada sem maiores cautelas e critérios, pouco importando o impacto que

15 É importante aqui *não confundir* os institutos do “afastamento (da criança/adolescente) do convívio familiar” e do “acolhimento institucional”, que na forma da Lei, além de serem *providências distintas*, sequer estão diretamente relacionadas, sendo que o primeiro não conduz necessariamente ao segundo (e vice-versa).

16 Eu, particularmente, entendo essa previsão *inconstitucional* e fonte potencial de *abusos/arbitrariedades/ graves equívocos*, que em última análise podem prejudicar a própria criança/adolescente, mas chama a atenção essa preocupação do legislador em privilegiar o afastamento do agressor/vitimizador, e não da vítima em tais casos.

a decisão terá na vida - e sobretudo no estado psíquico/emocional - da criança/adolescente que será atingida pela decisão.

O mesmo se diga quando se verifica a chamada “*alienação parental*”, em que o afastamento da criança/adolescente do convívio do suposto “*alienante*”, não raro com a subsequente “*inversão de guarda*” (ou acolhimento institucional), acaba sendo decretado, inclusive, como forma de “*punição*” do pai ou mãe, pouco importando se o rompimento dos vínculos com este mantidos e a imposição do convívio com o alienado (ou sua institucionalização) irá ou não trazer danos/prejuízos de ordem psíquica/emocional à vítima, que acaba sofrendo as consequências da decisão de forma *ainda mais impactante* que o autor da suposta violação, em afronta não apenas aos mais elementares *princípios* de Direito da Criança e do Adolescente, mas ao contido no próprio art. 5º, inciso XLV, da Constituição Federal, segundo o qual “*nenhuma pena passará da pessoa do condenado...*”.

Evidente, no entanto, que na forma da Lei, *nada disso precisa acontecer*.

Com efeito, devemos ter em mente que quando se afasta uma criança/adolescente do convívio familiar, ela acaba sendo privada *não apenas* do contato com seus pais/responsável com os quais convive habitualmente, *mas também* com os demais parentes, vizinhos e outras pessoas próximas, incluindo colegas de escola e todos aqueles com as quais mantinha alguma espécie de vínculo¹⁷.

Romper esses vínculos de forma abrupta, por si só, pode ser *altamente traumático* para criança/adolescente, gerando um *sofrimento emocional* e *gravames de ordem psicológica* que, em muitos casos, *superam* outras violações por ela até então sofridas, e que com o devido apoio técnico, poderiam ser superadas por *outros meios*, sem necessidade do afastamento do convívio familiar.

Outra não é a razão de a Convenção de Haia sobre o Sequestro Internacional de Crianças¹⁸, ao passo em que prevê, como *regra*, o retorno da criança

¹⁷ Incluindo animais de estimação e mesmo objetos que por vezes lhes dão conforto, como bonecas e outros brinquedos com os quais a criança/adolescente costuma interagir, e que também lhe proporcionam conforto emocional.

¹⁸ Aprovada pela ONU em 25/10/1980 e ratificada no Brasil pelo Decreto nº 3.413/2000 (valendo lembrar que para as normas internacionais o termo “*criança*” abrange *todas as pessoas com idade inferior a 18 anos*, englobando, para os fins do ordenamento jurídico brasileiro, também os *adolescentes*).

ao seu local de residência habitual (onde presumivelmente ela se encontra mais familiarizada e socialmente adaptada, e onde mantém vínculos com outras pessoas da família e da comunidade), também prevê *exceções*, sobretudo quando a mesma já se encontra “*integrada em seu novo ambiente*” (art. 12), ou quando ela “*se opõe*” a deixar seu local de residência atual (art. 13), justamente para evitar os prejuízos decorrentes de um *novo rompimento de vínculos*, especialmente contra a vontade manifesta de quem se pretende “*proteger*”.

E, em qualquer caso, mesmo após uma decisão definitiva, que venha a fixar a guarda em favor de um único genitor, e se entenda que acriança/adolescente deve deixar seu local de residência atual, a *execução* da medida deve ser efetuada com *extrema cautela* e de forma *progressiva*, não sem antes submeter a criança/adolescente a um período de *preparação*, com a tomada de uma série de providências destinadas a evitar venha ela a sofrer os já mencionados prejuízos decorrentes da perda de vínculos com aqueles (parentes ou não) com os quais hoje convive e/ou que lhe são próximos.

Vale lembrar que a *oitiva e participação obrigatórias* da criança/adolescente no que diz respeito ao processo de tomada da decisão acerca de situações que lhe digam respeito e sua subsequente execução (que o já referido art. 100, par. único, da Lei nº 8.069/1990 erigiu à condição de um verdadeiro *princípio*), deve ser também observada em casos semelhantes, não mais sendo admissível tratar a criança/adolescente como um mero “*objeto*” passível de ser “*apreendido*” e “*conduzido*” de um lugar para o outro sem maiores cautelas ou torná-la um “*instrumento de punição*” de seus pais/responsável.

Em suma, em todo e qualquer caso, deve-se o quanto possível *evitar* a tomada de decisões envolvendo crianças/adolescentes (sobretudo quando importam em seu afastamento do convívio familiar) e/ou promover sua execução *de forma ABRUPTA*, sem *ANTES* submeter o caso ao *crivo técnico* e sem a elaboração de um “*plano individual e familiar de atendimento*”¹⁹, com todas as cautelas recomendadas pela Lei e pelas normas técnicas aplicáveis.

Devem ser instituídos “*protocolos*” destinados a *EVITAR* que o Juiz, em casos semelhantes aos mencionados, *tome sua decisão sem respaldo técnico*,

¹⁹ Nos moldes do previsto no art.19, inciso I, da Lei nº 13.431/2017.

e que os próprios técnicos *façam avaliações superficiais e/ou deixem de ouvir e colher a opinião da criança/adolescente* (desde que, é claro, essa esteja em condições e queira se manifestar).

Toda e qualquer postura “*truculenta*” e/ou *violenta/contrangedora* (inclusive em relação aos pais/responsável e outros conviventes) deve ser o quanto possível *evitada*²⁰, devendo-se buscar *soluções “negociadas”*, tanto com os pais/responsável quanto com a própria criança/adolescente que será atingida pela decisão, que como dito, tem o *direito de se opor* a ela e *apontar possíveis alternativas*.

Sempre que possível, uma “transição de guarda”, seja entre os pais, seja para terceiros (e vice-versa), deve ser realizada de forma *progressiva* e igualmente *planejada e acompanhada pelos órgãos técnicos*, que devem preparar a todos e zelar para que a criança/adolescente não venha a sofrer prejuízos de ordem emocional ou de qualquer outra natureza em decorrência de sua (re)colocação familiar²¹.

A propósito, é importante não perder de vista que quando a criança/adolescente é colocada aos cuidados de terceiros, ou mesmo quando é reintegrada à família de origem, após um período de afastamento, surgem uma série de *necessidades* (sob o ponto de vista material, educacional, psicológico etc.), que precisam ser *previamente identificadas e trabalhadas* por meio da intervenção de órgãos técnicos, programas e serviços especializados, fazendo-se mais uma vez necessária a elaboração de um “*plano individual e familiar de atendimento*” com a observância do contido nos arts. 5º, 14 §1º e 19, inciso I da Lei nº 13.431/2017 e no art. 100, *caput* e par. único, da Lei nº 8.069/1990.

Temos, portanto, que *nenhuma decisão judicial* destinada à suposta “*proteção*” de crianças/adolescentes *deve ser executada com açodamento e/ou sem o devido suporte técnico*, notadamente por parte da equipe interprofissional

20 Sobretudo quando a criança/adolescente estiver presente/testemunhar os fatos, o que pode caracterizar “*violência psicológica*” e/ou “*institucional*”, nos moldes do previsto no art. 4º, incisos II e IV, da Lei 13.431/ 2017.

21 Daí a importância da implementação de “*programas de colocação familiar*”, nos moldes do previsto no art. 90, inciso III, da Lei nº 8.069/1990, que devem contemplar ações de orientação/apoio às *famílias*, a serem executadas tanto pela assistência social quanto pela saúde e outras áreas de atuação do Poder Público (tal qual previsto no art. 14, da Lei nº 13.257/2016).

a serviço do Poder Judiciário (nos moldes do previsto no art. 151, da Lei nº 8.069/1990²²), que a partir de um *contato pessoal* com a criança/adolescente e sua família precisa efetuar as *avaliações prévias* e o *planejamento* necessários a assegurar sua adequação ao caso em concreto (e à situação vivenciada no presente momento²³), a concordância de seu destinatário e outros fatores destinados a evitar possíveis prejuízos em decorrência da mesma e/ou a prática de “*violência institucional*” por ocasião de sua execução.

Assim sendo, não mais é admissível, à luz das normas e princípios de Direito da Criança e do Adolescente, que os famigerados “*mandados de busca e apreensão*” (ou seja qual designação lhes for dada) sejam executados “de qualquer jeito”, de forma apressada, sem o devido planejamento e prévia intervenção dos órgãos técnicos, pois é preciso fazer com que a criança/adolescente se sinta, *de fato*, “*protegida*” e *contemplada* pela decisão respectiva, contra a qual, como dito e repetido, tem o *direito de se opor*.

E uma vez constatada a *oposição* do destinatário da medida, sua execução deve ser *imediatamente interrompida*, com a devida comunicação ao Juízo e busca de uma *solução alternativa*, nos moldes do acima exposto.

Do direito de a criança/adolescente *questionar em Juízo e interpor recursos* Contra decisões com as quais não concorda

Ao longo dos anos, cunhou-se o entendimento de que o Ministério Público seria o “*legítimo representante*” de crianças e adolescentes que estivessem com seus direitos ameaçados ou violados, sobretudo quando constatada a ocorrência de “*colisão de interesses*” com seus pais/responsável²⁴, conferindo-se ao Órgão a condição de “*substituto processual*”, através da qual pleiteia em Juízo, em seu nome, o direito alheio que entende tenha sido violado.

22 Sendo ambém digno de nota o contido no art. 6º do Provimento nº 36/2014, da Corregedoria Nacional de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça/CNJ.

23 Em respeito ao *princípio da atualidade*”, nsculpido no art. 100, par. único, inc. VIII, da Lei nº 8.069/1990.

24 Que em condições normais seriam naturalmente (e por força da própria Lei), seus representantes legais.

Ocorre que isso não passa de um “*mito*”, que *nem sempre corresponde à verdade* e, como veremos, *não mais se coaduna* com o ordenamento jurídico vigente.

Note-se que não se está aqui querendo desmerecer o papel do Ministério Público e/ou, de forma “genérica”, afirmar que as iniciativas a cargo deste na defesa/promoção de direitos de crianças/adolescentes são invariavelmente indevidas e/ou equivocadas, mas apenas ponderando, dentre outras, sobre até que ponto é razoável concluir que, *sem ouvir previamente a criança/adolescente, sem avaliar tecnicamente* o contexto da situação em que esta supostamente teve seus direitos violado se, especialmente, *sem levar em conta todas as alternativas previstas em Lei*, o Ministério Público, de fato, estará resguardando os “*reais interesses*” daquela que, com sua intervenção, pretende “*proteger*”.

Em situações como as acima referidas, em que o Ministério Público pleiteia o *afastamento* da criança/adolescente do convívio familiar, com sua “*busca e apreensão*” e subsequente *acolhimento institucional*, será possível “*presumir*”, sem a prévia oitiva da criança/adolescente, que essa é a solução que, *concretamente*, atende os seus interesses, quando por *princípio legal*, ela deveria ser *mantida* em sua família de origem²⁵ ou, na *pior* das hipóteses (fosse, de fato, demonstrada a “*necessidade imperiosa*” de seu afastamento do convívio familiar), ser colocada “*sob os cuidados da família extensa, de família substituta ou de serviço de acolhimento familiar*” (cf. art. 19, inciso IV, da Lei nº 13.431/2017)?

E o que fazer se, ao ser ouvida, a criança/adolescente manifestar *oposição* a esse pedido formulado pelo Ministério Público? Ainda assim se poderia “*presumir*” que o Órgão está *efetivamente* agindo na defesa de seus interesses?

Na verdade, a partir do momento em que o ordenamento jurídico passou a *exigir* que crianças/adolescentes fossem *ouvidas* e tivessem a oportunidade de *manifestar sua opinião* acerca das providências tomadas em seu proveito, alguns conceitos tradicionais, como é o caso da “*presunção*” que o Ministério Público estaria “*sempre*” agindo na defesa dos interesses de crianças/adolescentes, *não mais podem ser admitidos*, ao menos *não* como “*verdades absolutas*”.

25 Cf. art. 100, par. único, incisos IX e X da Lei nº 8.069/1990.

Quando a Lei passou a reconhecer de maneira expressa a “*violência institucional*” como uma das formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes, implicitamente também admitiu que mesmo aquelas Instituições que, tradicionalmente, atuam na defesa dos interesses infantojuvenis, por uma série de fatores, podem na prática *violar* esses mesmos direitos, e isso naturalmente inclui o Ministério Público (assim como o Poder Judiciário), sobretudo quando este atua de forma açodada, sem a tomada das já referidas cautelas quanto à prévia oitiva de quem se pretende “*proteger*” e a devida avaliação técnica acerca das alternativas previstas em Lei para solução do problema da forma menos “invasiva” e/ou “traumática” para todos envolvidos.

Outra não é a razão de a própria Lei nº 8.069/1990 assegurar a todas as crianças e adolescentes o *direito de ACESSO À JUSTIÇA* (art. 141 do citado Diploma Legal), e *NÃO* por meio do Ministério Público, mas *SIM* por meio de “*DEFENSOR PÚBLICO ou ADVOGADO nomeado*” (§1º do dispositivo mencionado).

No mesmo sentido, o art. 5º, inciso VII, da Lei nº 13.431/2017, é *expresso* ao assegurar a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência o *direito de “RECEBER ASSISTÊNCIA QUALIFICADA JURÍDICA E PSICOSSOCIAL ESPECIALIZADA, que facilite a sua participação e o resguarde contra comportamento inadequado adotado pelos demais órgãos atuantes no processo”*, o que logicamente inclui o *direito de contestar demandas judiciais* propostas pelo Ministério Público e/ou *impugnar decisões judiciais* com as quais não concorde.

Tal *direito*, que decorre da própria “*condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos*”²⁶, por vezes acaba sendo negado (ainda que inadvertidamente) a crianças e adolescentes que são “alvo” de disputas judiciais, especialmente quando estas deixam de ser informadas²⁷ que não apenas têm

²⁶ O que por sinal, nunca é demais lembrar, constitui-se num *princípio* insculpido no art. 100, par. único, inciso I da Lei nº 8.069/1990, tendo sua gênese na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança de 1989.

²⁷ E o *direito à informação* (respeitado seu estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão) lhes é expressamente assegurado tanto pelo art. 100, par. único, inciso XI, da Lei nº 8.069/1990 quanto pelos arts. 5º, inciso V e 12, inciso I da Lei nº 13.431/2017.

do *direito de serem ouvidas ANTES* da tomada da decisão que irá lhes atingir, mas também de *PETICIONAR em Juízo*, por meio de *advogado* nomeado ou constituído (ou ainda por meio da Defensoria Pública), até mesmo na condição de “*PARTE*” (quando querem se posicionar de forma *contrária*, por exemplo, a uma determinada ação promovida em seu nome pelo Ministério Público²⁸), e mesmo *RECORRER* de eventual decisão judicial com a qual não concordem junto aos Tribunais.

Isso é *particularmente válido* em relação a crianças/adolescentes que são *acolhidas institucionalmente*, por vezes de forma *arbitrária* e *desnecessária*, sem que tivessem a oportunidade de se manifestar de forma *contrária à decisão respectiva e/ou apontar alternativas* a essa solução extrema/excepcional.

Como já referido, a rigor *nenhuma criança/adolescente pode ser acolhida contra sua vontade*, e não apenas lhe é assegurado o direito de ser disso informada, como também cabe ao Estado (*lato sensu*) fornecer os *meios* para que a mesma possa *pleitear sua imediata reintegração familiar* ou, na comprovada impossibilidade disso ocorrer, de *apontar uma solução alternativa* que atenda *concretamente* seus interesses, que se necessário pode ser buscada pela via judicial, por meio de ação por ela própria ajuizada.

Note-se que não se está aqui falando da pura e simples intervenção da Defensoria Pública, na condição de “*substituto processual*” da criança/adolescente, por meio do ajuizamento de ações de forma “*genérica*” e/ou “*generalizada*”²⁹ e/ou da contestação de toda e qualquer demanda judicial proposta pelo Ministério Público ou outro legitimado, massim de uma demanda proposta por meio de defensor constituído ou nomeado³⁰, *a partir de uma iniciativa da própria criança/adolescente*, que após ser informada de seus direitos, busca

28 Como seria o caso de uma “*ação de busca e apreensão*”, ou ainda de uma “*ação de afastamento do convívio familiar*” que conduza a seu acolhimento institucional (muitas vezes *indevidamente* nominada como “*ação de acolhimento*”, como se o “*acolhimento*” fosse uma consequência natural do “*afastamento*”, e não houvesse a mencionada *preferência* à busca de soluções alternativas), uma “*ação de destituição do poder familiar*” e por aí vai.

29 O que, inclusive, tem sido considerado descabido em reiteradas decisões do Superior Tribunal de Justiça.

30 Que pode, *inclusive*, ser um Defensor Público, mas agora agindo na condição de “*representante processual*”, como qualquer outro advogado constituído ou nomeado pelo Juiz para atuar na defesa da criança/adolescente.

defesa de seus *reais interesses* na esfera judicial, para o que será representada ou assistida, a depender do caso, pelo dirigente da entidade de acolhimento³¹.

Sem que a criança/adolescente seja informada de seu *direito de peticionar em Juízo, contestar ações e/ou impugnar decisões judiciais* com as quais eventualmente não concorde, não apenas se estará violando a Lei, mas também a tratando (mais uma vez) como um mero “*objeto de intervenção do Estado (lato sensu)*”, tal qual ocorria sob a égide do revogado Código de Menores.

É justamente a possibilidade de exercício desse e de outros direitos acima referidos, aliás, que diferencia o moderno Direito da Criança e do Adolescente do antigo “Direito do Menor”, e confere à criança/adolescente a real condição de “sujeito de direitos”, para além de meras palavras soltas ao vento.

Considerações finais

Como se procurou demonstrar, muitos dos conceitos e práticas “*menoristas*” continuam presentes em pleno Século XXI, e acabam sendo adotadas sem que sequer nos demos conta de sua desconformidade com o ordenamento jurídico vigente e seus efeitos nocivos para com as crianças e adolescentes que queremos “*proteger*”.

Por vezes esquecemos que a prometida “*proteção integral*” somente será alcançada quando houver o *efetivo respeito* (a começar pelo Sistema de Justiça) de *TODOS os direitos* que são assegurados a crianças e adolescentes, o que inclui o *direito de serem reconhecidos e tratados, concretamente, como “sujeitos de direitos”,* com todas as consequências daí advindas, o que como visto inclui a possibilidade de *questionar* decisões judiciais³² e *apontar alternativas* que atendam a seus *reais interesses e anseios*.

Consoante mencionado, *não basta* que estejamos empenhados em “*proteger*” crianças/adolescentes cujos direitos supomos estarem sendo ameaçados/violados, mas **é preciso fazer com que estas SE SINTAM, DE FATO, “PROTEGIDAS” pela intervenção estatal,** o que pressupõe a tomada de uma

31 Cf. arts. 92, §1º c/c 142, da Lei nº 8.069/1990.

32 E antes disso, de *participar* de maneira efetiva de sua tomada.

série de *cautelas preliminares* que, muitas vezes, não são observadas em nosso cotidiano.

Importante *não confundir* a necessidade de *agir com rapidez* diante de possíveis violações de direitos de crianças e adolescentes como uma “carta branca” para tomada de decisões *precipitadas/açodadas*, que deixam de observar *cautelas básicas* e *princípios* expressamente previstos em Lei, como é o caso da “*intervenção mínima*” e da “*oitiva obrigatória e participação*”³³ que, por sua vez, têm como *pressuposto* a intervenção de **órgãos técnicos**, que devem estar *permanentemente à disposição* e efetuar o “*diagnóstico*” da situação *ANTES* da tomada de qualquer decisão por parte das autoridades que irão atuar no caso³⁴.

O papel dos órgãos técnicos, aliás, é verdadeiramente *preponderante*³⁵, devendo não apenas *orientar* a tomada da decisão por parte da autoridade competente³⁶, mas também *planejar* e *executar* as ações subsequentes, procurando *sempre* zelar para que a criança/adolescente por elas atingida tenha a oportunidade de se manifestar previamente e não venha a sofrer qualquer prejuízo em decorrência de sua execução.

A *precipitação/açodamento*, assim como o “*amadorismo*” e o “*improviso*”, que ainda se fazem presentes em muitas das decisões, abordagens e intervenções realizadas, *não mais são admissíveis e/ou compatíveis com os postulados de Direito da Criança e do Adolescente*, devendo ser por todos *combatidos*, vez que apenas dão margem à “*revitimização*” e à prática de “*violência institucional*”.

Da mesma forma, e pela mesma razão, a realização de ações meramente “*burocráticas*” (por vezes determinadas aleatoriamente pelo Juiz), assim como

33 Cf. art. 100, par. único, incisos VII e XII da Lei nº 8.069/1990 (respectivamente), que por sinal são válidos tanto em relação a criança/adolescente quanto a seus pais/responsável e outros membros da família.

34 E isso, vale dizer, também é válido para decisões eventualmente tomadas pelo Conselho Tutelar e pelo Ministério Público.

35 Partindo do princípio, é claro, que esses profissionais possuam a devida *qualificação funcional* para atuar em matéria de infância e juventude e *observem as normas técnicas e jurídicas aplicáveis*.

36 E aqui, tomando por base o contido no art. 101, *caput*, da Lei nº 8.069/1990, nos referimos não apenas ao Juiz, mas também ao Conselho Tutelar, vez que as cautelas mencionadas a este também se aplicam.

procedimentos *desnecessários, invasivos* e/ou que causem *constrangimento* ou *sofrimento à criança/adolescente não mais deve ocorrer, cabendo aos órgãos técnicos encarregados do cumprimento das decisões judiciais planejar e executar* as ações com o *máximo de profissionalismo e estrita observância aos parâmetros normativos*, com ênfase para os já referidos *direitos e diretrizes* relacionados nos arts. 5º e 14, §1º da Lei nº 13.431/2017 e para os *princípios* insculpidos no art. 100, *caput* e par. único, da Lei nº 8.069/1990.

Os técnicos (na verdade, *qualquer cidadão*) não apenas têm o *direito*, mas o verdadeiro *dever* de *não aceitar* interferências arbitrárias por parte do Juiz ou outras autoridades no seu trabalho, assim como de *não se submeter* a determinações que atentem contra as normas técnicas (incluindo as relativas à sua *postura ética* perante a criança/adolescente e seus pais/responsável) e/ou venham a resultar em perdas ou na prática de “*revitimização*” e/ou “*violência institucional*” contra crianças e adolescentes, sem prejuízo da apresentação das *justificativas* devidas para sua conduta, assim como de apontar, sempre que possível, *caminhos alternativos* a serem trilhados, que como dito, podem (e *devem*) ser construídos *com a participação da própria criança/adolescente*.

E, como dito e repetido, é justamente a busca e a *valorização da participação da criança/adolescente* tanto na *tomada da decisão* quanto em sua posterior *execução*³⁷, e a exigência de maior cautela quanto a esta, que *diferenciam* a sistemática prevista no ordenamento jurídico atual daquela vigente à época do revogado “*Código de Menores*”.

Esse *tratamento diferenciado*, que logicamente precisa ser *mais humanizado*, é uma *exigência* dos novos postulados de Direito da Criança e do Adolescente, demandando se não a *ABOLIÇÃO*, ao menos a *REFORMULAÇÃO* de algumas práticas tradicionais, por vezes executadas de forma *truculenta* e *constrangedora*, sendo fonte de *traumas* e *graves prejuízos* de ordem emocional/psicológica a todos envolvidos e/ou atingidos pela decisão judicial.

37 Sempre que esta assim o desejar e estiver em condições emocionais de se manifestar, observado seu estágio de desenvolvimento e sua capacidade de compreensão dos fatos (lembrando que na forma do art. 100, par. único, inc. I, da Lei nº 8.069/1990, e nos arts. 5º, inc. VII e VIII e 9, inc. I, da Lei nº 13.431/2017 a mesma também tem o *direito de ser informada* sobre os seus direitos e outros aspectos relativos ao atendimento).

Embora, por óbvio, questões ligadas à segurança (seja dos responsáveis pela execução da decisão judicial, seja da própria criança/adolescente e seus pais/responsável), possam e *devam* ser objeto de preocupação, ficando sua avaliação sob responsabilidade dos órgãos policiais competentes (cuja participação não pode ser descartada a depender das peculiaridades do caso), a atuação destes também está sujeita ao aludido “*princípio da intervenção mínima*”, devendo sempre que possível ser *evitada* e/ou ocorrer de forma *descaracterizada*, evitando assim maior constrangimento a todos envolvidos.

Importante também não perder vista que cabe aos órgãos de segurança pública prestar *suporte* aos **órgãos técnicos** que irão executar a decisão judicial propriamente dita, devendo a princípio, atuar “*na retaguarda*” destes e de forma “*não-ostensiva*”, *sem interferir em seu trabalho e sem manter contato direto* com a criança/adolescente e seus pais/responsável e outros membros da família.

Como aqui também se busca uma *atuação diferenciada e mais humanizada* dos órgãos de segurança pública, é necessário selecionar, capacitar e “*referenciar*” agentes específicos, que devem receber uma *formação/qualificação específica* para que saibam *como proceder* em tais casos.

Em suma, não apenas **É POSSÍVEL fazer diferente**, mas se de fato estivemos empenhados em proporcionar a prometida “*proteção integral*” às crianças/adolescentes atingidas pela decisão judicial, **É PRECISO fazer diferente**, agindo de forma mais humanizada, cautelosa e respeitosa, a partir de um planejamento criterioso e de uma abordagem que trate a criança/adolescente não como um ser “*incapaz*” de expressar seus desejos e opiniões, mas como um *cidadão* que merece ser ouvido e ter seus direitos reconhecidos como qualquer outro, o que como visto inclui o direito de opinar e se insurgir contra decisões judiciais (ou de qualquer outra autoridade) com as quais não concorde.

E aqui sobreleva a questão da “*busca e apreensão*” de crianças e adolescentes, que precisa ser *repensada* em todos os seus aspectos (inclusive no que diz respeito à *terminologia* empregada), pois da forma que é usualmente utilizada e executada, apresenta *total incompatibilidade* com as normas e princípios

de Direitos da Criança e do Adolescente, dando margem à “revitimização” e à prática de “*violência institucional*”.

Isso não significa, logicamente, que crianças e adolescentes não mais possam ser afastadas de situações de perigo iminente ou da companhia de pessoas que com elas se encontram de maneira comprovadamente ilícita, mas apenas que é necessário *rever a FORMA* como essa ação - que se pretende seja “*protetiva*” - será executada, até mesmo para que seu destinatário se sinta, *de fato*, “*protegido*” (e não *prejudicado*) pela intervenção do Estado (*lato sensu*), assim como não sofra qualquer violação de direitos, trauma ou “dano colateral” em razão dela.

A necessidade de repensar certos conceitos e práticas que remontam à época do revogado “*Código de Menores*” é *premente*, abrindo-se cada vez mais espaço para atuação das equipes técnicas *ANTES, DURANTE e DEPOIS* da tomada da decisão e sua subsequente execução.

Ouvir previamente os envolvidos (sempre que estes estiverem em condições e assim o desejarem), dando-lhes a oportunidade de participar da definição das ações que serão tomadas em seu proveito, assim como do planejamento de suas execuções, deve ser uma *cautela básica* a ser por todos observada.

De igual sorte, o *DIÁLOGO* e a *busca de SOLUÇÕES “NEGOCIADAS”* com aqueles que serão atingidos pela decisão *devem ser a “TÔNICA”*, reservando o uso da força e/ou de intervenções coercitivas junto às famílias como **ÚLTIMO recurso**, e ainda assim, todas as cautelas e esforços devem ser despendidos para *evitar a exposição da criança/adolescente a situações constrangedoras, potencialmente traumáticas e/ou que lhe causem sofrimento emocional*³⁸.

A “*pressa*”, em tais ocasiões, é *INIMIGA* da “*não-revitimização*”, e é preciso que todos entendam que a *efetiva solução* de questões complexas, sobretudo à luz das normas e princípios de Direito da Criança e do Adolescente, irá demandar o *tempo necessário* para que as avaliações técnicas, abordagens e intervenções preliminares cabíveis sejam definidas, planejadas e executadas

38 Como é o caso de ver seus pais/responsável sendo presos ou contidos pela polícia (sobretudo de forma violenta), ou mesmo ao ser “arrebataada” à força de seus braços, como por vezes ocorre.

pelos órgãos e agentes competentes, que embora devam agir com rapidez, *não podem* deixar de observar os protocolos regulamentares aplicáveis.

Em lugar algum está “escrito” que as determinações judiciais, incluindo as que resultam na expedição de “*mandados de busca e apreensão*” de crianças e adolescentes, têm de ser executadas de forma “truculenta” e/ou traumática/constrangedora para seus destinatários, “de afogadilho” e/ou sem a tomada de cautelas básicas contra a “*revitimização*”, a exemplo das mencionadas no decorrer da presente exposição.

Muito pelo contrário. Como visto, *todo ordenamento jurídico atual* aponta claramente para necessidade de uma *postura diferenciada e mais humanizada* de *todos* os órgãos e agentes que irão atuar no caso, o que especialmente válido para aqueles que terão contato direto com a criança/adolescente e sua família, por ocasião da execução da determinação judicial que, como dito e repetido, *se tem como objetivo “teórico”* sua “*proteção*”, *NÃO PODE lhes causar, NA PRÁTICA, qualquer gravame ou prejuízo*, inclusive de ordem *psicológica* e/ou *emocional*.

Por fim, mas não menos importante, é preciso criar mecanismos destinados a *IMPEDIR* que *UM ÚNICO* agente, técnico ou autoridade, *inclusive* a judiciária, *atue de forma isolada* e/ou *tome qualquer decisão* sem o devido respaldo técnico, devendo-se primar pela análise da questão sob a ótica *interdisciplinar*, com a estrita observância dos parâmetros normativos e técnicos referidos, o que também é válido para execução das ações subsequentes, ainda que decorrentes de uma determinação judicial.

Afinal, na forma da própria Lei, a busca e efetivação da tão sonhada “*proteção integral*” de nossas crianças e adolescentes é necessariamente fruto de um *esforço coletivo*, não mais havendo lugar para posturas hegemônicas, autoritárias e/ou arbitrárias, próprias da cultura “*menorista*” que ainda perdura em nosso meio, e que tantos malefícios causou e continua causando àqueles que - “*teoricamente*” - se pretende “*proteger*”.

Florianópolis, maio de 2025.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). Guia Prático para Implementação da Política de Atendimento de Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.cnmp.mp.br>>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.413, de 14 de abril de 2000. Promulga a Convenção sobre os Aspectos Cíveis do Sequestro Internacional de Crianças, concluída na Haia em 25 de outubro de 1980. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3413.htm>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei nº 13.431/2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9603.htm>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Institui o Código Penal. Diário Oficial da União: seção 1, p. 23941, 31 dez. 1940. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010. Dispõe sobre a alienação parental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm>. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 mar. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Dispõe sobre a criação da Lei Henry Borel, voltada ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e familiar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2022. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14344.htm>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Dispõe sobre o Código de Menores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 1979. [Revogada]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-357752-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Provimento nº 36, de 5 de maio de 2014. Dispõe sobre a estrutura e procedimentos das Varas da Infância e Juventude. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 6 maio 2014. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1416>>. Acesso em: 14 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção da Haia sobre os Aspectos Cíveis do Sequestro Internacional de Crianças. Haia, 25 out. 1980. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/temas/tratados-e-convencoes/sequestro-internacional-de-criancas>>. Acesso em: 11 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque, 20 nov. 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 12 maio 2025.

CAPÍTULO 17

EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA: UMA ABORDAGEM MATERIALISTA

Tharcizo Augustho Amado Pereira Alves

Doi: 10.48209/978-65-5417-421-H

Introdução

Este texto é um recorte baseado na dissertação de mestrado intitulada “Trabalho e Práticas Formativas do Movimento Sindical Rural: A Resistência dos/das Jovens do Campo Frente às Investidas do Capital.”¹ E tem como objetivo discutir sobre o papel da ideologia na constituição da educação.

Inúmeras obras literárias e cinematográficas contam histórias que além dos humanos ou a imagem destes nada mais é real, tudo geralmente sai da imaginação de um autor, ao criar uma realidade para seus personagens, é ele que define quem serão, como serão e todas as atividades de rotina, quais seus destinos e até mesmo a hora de sua morte.

As obras que partem da imaginação humana partem de algum lugar, não se imagina algo do vazio, sejam a partir de referências de outras obras ou experiências da vida real, aquelas ideias vão ganhando forma ao longo da criação. Quem nunca se sentiu presente em meio aquele mundo de fantasia ao terminar de ler ou assistir uma dessas histórias, somos abduzidos para uma outra realidade por alguns instantes, vivendo no mundo das ideias de uma outra pessoa, correndo atrás de um coelho desejando cair em sua toca e dar de cara com o chapeleiro.

As ideias não se materializam por si só, são pensadas por determinado alguém (humano) em determinadas condições, não são estas ideias que criam

¹ A pesquisa, teve como orientador o Pr. Dr. Wagnervalter Dutra Júnior e buscou analisar como as práticas formativas do movimento sindical rural do Polo sindical de Guanambi-BA, foi realizada entre os anos de 2019 a 2021. Pesquisa aprovada pelo comitê de ética pelo parecer Nº: 3.691.912.

o mundo real, mas é o mundo real que cria essas ideias. Em uma determinada obra as máquinas dominam o planeta e encontram na humanidade sua principal fonte de energia, as dominadoras para ter total controle dos nossos corpos e mentes precisam criar uma história para a vida de cada um desses humanos, que é vivida em uma realidade virtual.

Corpos e mentes estão aprisionados em um sistema de servidão brutal, mas quase imperceptível, as relações com os outros existem apenas no campo virtual e sem nenhum tipo de liberdade, mesmo que seus cérebros recebam essa sensação a todo momento, os dominados vivem o tempo determinado e necessário, acreditam que sua condição dentro da realidade virtual é de responsabilidade deles, ora, onde está a nossa pílula vermelha? Ou será que já a tomamos?

A Ideologia do Capital e a Educação

A obra de ficção citada anteriormente, “Matrix”, tem claras inspirações na Alegoria da Caverna de Platão, em que apesar do aprisionamento dos corpos o que mais chama a atenção é como o esconder da realidade enganava os prisioneiros impedindo assim a sua libertação. Em um sistema de dominação é preciso criar formas de manter os dominados sobre o controle, não estamos na Matrix, ou na Caverna, mas estamos aprisionados por uma forma de ocultamento da realidade mais amedrontadora que as sombras e mais destruidora que o mundo virtual das máquinas.

Assim como afirmam Engels e Marx (1998) a busca pelo enfrentamento baseado nas ideias só pode combater ideias e não desafios reais, essa se constitui como uma das críticas realizadas pelos autores aos ideólogos alemães que seguiam os pensamentos hegelianos sobre a realidade do período, acreditavam representa-la através das ideias, não tratavam os desafios reais sob a ótica do real.

“Nenhum desses filósofos teve a ideia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material.” (ENGELS; MARX, 1998, p.10) todo pensamento para os autores só é possível graças a existência corporal humana e não o contrário,

as bases materialistas por essência são sólidas, partem do real para a abstração não o sentido contrário.

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (ENGELS; MARX, 1998, p.11)

Partindo desse ponto podemos afirmar que a humanidade não se constitui como consciente sem os homens, foi preciso uma evolução, o ser consciente só é possível após o ser biológico, que tem necessidades reais, essa evolução é mediada principalmente pelo trabalho. Tendo em vista que a vida humana depende da sua relação com a natureza, o trabalho se constitui como processo indispensável para o devir humano.

Como apontam Engels e Marx (1998) e Marx (2013) reafirma, a condição do trabalho se transforma ao longo da história, se caracterizando de forma diferente em cada período evolutivo da sociedade humana, em determinada forma de propriedade e divisão do trabalho. Nesse sentido cabe uma pequena retomada sobre o que dizem os autores, acerca da temática. Ao tratarem da propriedade tribal falamos de um determinado nível de evolução rudimentar, não existe uma produção então não se caracteriza a divisão das terras ou do trabalho, acontecendo de forma natural entre o grupo.

Já na antiguidade, em que as cidades como Roma se tornam o centro do poder político, nós teríamos as terras comunais do Estado, é a primeira forma de propriedade privada, e começam a surgir os escravos, então a terra era de pertencimento daqueles que integravam o Estado, garantindo a dominação da parcela da população que não fazia parte desse grupo. Nessa constituição temos uma divisão do trabalho mais complexa, entre cidade e campo, provocando a oposição entre os estados que defendem cada qual o seu espaço e segundo Engels e Marx (1998, p.14) “[...]vamos encontrar, no interior das próprias cidades, a oposição entre o comércio marítimo e a indústria. As relações de classes entre cidadãos e escravos alcançaram seu pleno desenvolvimento.”

Já sobre a etapa que antecede a sociedade burguesa Engels e Marx (1998) explicitam como a propriedade que era uma terra comunal baseada no antagonismo cidade x campo, passa por um processo de inversão. Trazendo de forma bem sintética, com o declínio e derrubada dos grandes impérios, o aproveitamento do território conquistado anteriormente, como é caso de Roma, complexas organizações sociais estruturadas em torno das cidades se veem agora sob outro domínio, agora a divisão em estamentos mantém os pequenos camponeses não mais como escravos, mas como servos, criando um vínculo de trabalho servil com a propriedade.

A terra ainda tinha em um primeiro momento as características comunitais do modelo anterior, mas isso logo vai se perdendo, como Marx (2013) explicita, a propriedade comunal vai perdendo espaço com o fortalecimento da produção industrial. Ao se tratar da divisão social do trabalho podemos constatar que não se teve grandes mudanças, a oposição agora caracteriza do campo para a cidade e como elucidam Engels e Marx (1998, p.17) “não houve divisão importante do trabalho, além da separação entre príncipes reinantes, nobreza, clero e camponeses no campo, e entre mestres, companheiros e aprendizes, e logo também nas cidades uma plebe de jornaleiros.” Divisão do trabalho que dá a base necessária para a aglutinação de força e capital para a burguesia revolucionar a organização social posta.

É a partir da divisão do trabalho imposta de forma determinada a determinado sujeito em determinada organização social que conseguimos analisar o seu nível de desenvolvimento produtivo, quando essa divisão deixa de ser uma necessidade e se torna uma determinação passamos a tratar da exploração do trabalho (ENGELS; MARX, 1998). E hoje nós estamos inseridos em uma divisão social do trabalho fragmentada e destrutiva ao próprio homem, resultado de um processo dialético e histórico.

Como aponta Chauí (2008) a história não é um amontoado de coisas, nem um processo linear de sucessão de fatos e tão pouco uma construção das ideias, ela é resultado das ações dos homens no mundo real, é a partir das determinações que lhe são impostas e dos meios que se criam para sua existência que o ser humano faz a história, os acontecimentos estão intimamente ligados

aos homens que os fizeram a partir das condições biológicas, sociais, políticas e culturais disponíveis.

Tendo posto essas breves observações vamos partir para aquilo que nos cabe analisar, a realidade, vivemos uma grave crise estrutural do capital, em que taxas de lucros da burguesia rentista estão sempre em alta, os bilionários partem para uma corrida espacial que demonstra a hipertrofia do capital financeiro, e por outro lado uma pandemia que agrava a necessidade de emprego e renda da classe trabalhadora em todo o mundo, altas taxas de desemprego, fome e morte.

Ora, esse é o capitalismo celebrado pela ideologia neoliberal, em que mesmo passando por problemas ambientais cada vez mais profundos a produção de mercadorias e consumo desenfreado é cada vez mais incentivado e globalizado, não se tem uma ação real ao modelo de produção, até as medidas paliativas são ignoradas, transformadas em marketing “compre de forma sustentável”, “use o refil e preserve a natureza”, “pare com os canudos de plástico”, submetendo ao sujeito uma culpa que não lhe pertence individualmente.

A responsabilidade pela destruição do planeta tem sido jogada nas mãos de cada um de nós como responsáveis diretos, a condição de nossa exploração tem sido ignorada (leia-se escondida) ao longo da história para grande parte dos trabalhadores, como já citamos anteriormente as novas formas de exploração do trabalho estão ganhando mais força e se tornando cada dia mais visíveis em nosso meio, desde o trabalho insalubre dos aplicativos até as legislações que cerceiam a vitalidade da classe produtora.

A pergunta que nós costumamos fazer quando estamos envolvidos em uma obra de ficção é “por que a personagem não reage?” algo que nos deixa angustiados, aflitos, em nosso lugar de observador. Quando observamos de forma minimamente crítica a condição humana em meio ao capitalismo surgem alguns questionamentos; seria a humanidade então nossa personagem favorita? Assistimos de olhos bem abertos cada passo adiante para a nossa destruição? Somos seres controlados ou tolhidos das nossas consciências?

O capitalismo não poderia usar a coerção pela força o tempo todo, o uso da violência leva a uma reação ainda mais violenta, claro que ele não abando-

nou as violências do sistema escravista e feudal, ele a legalizou, criou e incorporou outras formas de controle, somos seres dominados não por um plug direto no cérebro, mas por uma consciência raptada, moldada. Para Iasi (1999) a consciência humana começa a se formar a partir de um ser biológico que passa a interagir com o meio externo a ele.

Nesse sentido inicialmente, a consciência seria o processo de representação mental (subjetiva) de uma realidade concreta e externa (objetiva), formada neste momento, através de seu vínculo de inserção imediata (percepção). Dito de outra maneira, uma realidade externa que se interioriza. (IASI, 1999, p. 17)

São os seres humanos constituídos de forma histórica a partir de determinada sociedade e suas relações sociais que formam a consciência deste outro ser biológico que está se inserindo no mundo material e precisa interiorizar um gama de costumes, representações, comportamentos para ser considerado parte integrante do meio social.

Segundo Engels e Marx,

Esta soma de forças produtivas, de capitais, de formas de relações sociais, que cada indivíduo e cada geração encontram como dados existentes, constitui a base concreta da representação que os filósofos fazem do que seja “substancia” e “essência do homem”, daquilo que eles elevaram as nuvens ou combateram, base concreta cujos efeitos e influência sobre o desenvolvimento dos homens não são absolutamente afetados pelo fato de esses filósofos se revoltarem contra ela na qualidade de “consciência de si” e de “únicas”. (1998, p. 37)

Durante esse processo da formação da consciência o ser biológico não tem contato apenas com a materialidade imediata, também tem contato com todo o processo histórico de formação, mas o que acontece segundo Iasi (1999) é que nós acabamos recebendo apenas uma parte das informações desse todo nos obrigando a interpretá-lo com o que temos disponível.

Para Lessa (2012, p.137) “[...] a consciência é uma mediação ineliminável na reprodução de todo e qualquer complexo social”, logo o ser biológico que passa a ser também um ser social precisa apresentar uma consciência capaz de se desenvolver teleologicamente em todas as suas relações, condizendo com a época em que o ser se encontra.

Iasi (1999) argumenta que uma parte do processo de formação de nossa consciência acontece pela experiência direta, mas que outra parte chega até nós como “pensamento elaborado, na forma de conhecimento” (p.17) ao qual já recebemos sistematizado, para que nós possamos nos entender como seres sociais de determinada época, justificando aqueles costumes e manifestações. Ainda segundo o autor essa formação da consciência só agirá em nosso entendimento do mundo no futuro, quando esta estiver sob uma base sólida que é adquirida ao longo da vida.

Ou seja, os seres humanos se constituem seres sociais na relação com os outros, uma criança quando passa a compreender o mundo externo a si começa a desenvolver essas relações, passa a entender que o mundo externo a ele não pode ser controlado mediante seus instintos, em nossa sociedade a família é o primeiro contato que este ser tem com o “ser social” e se dá início ao processo de internalização. (IASI, 1999)

“As relações lançadas a partir da família são complementadas, reforçadas e mesmo revertidas pela inserção nas demais relações sociais, pelas quais o indivíduo passa no decorrer de sua vida: na escola, no trabalho, na militância, etc.” (IASI, 1999, p.22) Mas a tendência é que as famílias que podem busquem inserir seus filhos em espaços que reforcem suas visões de mundo, principalmente quando falamos de uma sociedade onde uma classe domina os meios para isso.

Somos inseridos em diversos espaços ao longo de nossas vidas, quando uma criança entra na escola ela não sabe como se comportar lá, o único espaço que lhe fora apresentado anteriormente era o familiar, então ela vai se comportar como se estivesse em casa. Com o passar do tempo, mesmo com certa resistência acaba tendo que se enquadrar (enjaular) nos padrões para permanecer no ambiente escolar, se adequar as regras como argumenta Iasi (1999) é uma questão de sobrevivência imediata.

Quando deixamos de ser bebês espera-se que possamos ter maior autonomia em nossas escolhas, que possamos escolher para onde, como e quando queremos ir em nossas vidas. Mas normas se naturalizam, como se fossem a única forma de se fazer a vida. A escola te obriga a pegar filas, sentar quieto,

aprender determinados conteúdos e outros não, ser um aluno (seres a serem iluminados) padrão, obediente.

O mesmo ocorre no trabalho. Aqui, de modo ainda mais claro, as relações já encontravam-se pré-determinadas, outros determinam o que se pode e o que não se pode fazer, o capital determina o como, o quando e o que fazer. Vender sua força de trabalho ao patrão em troca de um salário não é visto como algo absurdo, mas como algo perfeitamente “natural”. Sempre foi assim... sempre será... Nosso desejo submete-se à sobrevivência imediata...temos que trabalhar para viver, por isso nos submetemos. (IASI, 1999, p. 22-23)

A transmissão dos conhecimentos sistematizados na sociedade capitalista nos treina para o mundo do trabalho assalariado, a dimensão da exploração se torna natural como a luz do dia, aceitamos a imposição de uma forma de vida única, algumas vezes podemos (outras não) até nos vestir, ter costumes, comportamentos e gostos diferentes daquilo que é o padrão de determinada sociedade, mas é preciso internalizar o modo que operam os valores vigentes.

Dentre as instituições usadas para o processo de internalização dos valores capitalistas a escola serve como instrumento essencial. Para Iasi “Quando, numa sociedade de classes, uma delas detém os meios de produção tende a deter também os meios para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito das relações sociais de produção que garantem sua dominação econômica.” (1999, p.24). Como elemento de formação ou intensificação de uma visão de mundo a transmissão dos conhecimentos sistematizados se enquadra em uma aparente normalidade.

Como apontam Engels e Marx (1999) a burguesia como grupo em ascensão usou de diversos meios para se fortalecer como classe, que mesmo como oponentes no comércio buscaram aglutinar forças em torno de um ideal, em contraposição à burguesa divisão do trabalho que se desenvolvera, como apontamos anteriormente, promoveu o surgimento da classe trabalhadora industrial, que se divide em inúmeros ramos, mas também se constituem como classe pois seus interesses coletivos também estavam reunidos em um só.

Os interesses da classe trabalhadora industrial logo se tornaram comum a todos os trabalhadores, e para a burguesia manter-se no poder era, e ainda é,

essencial. Como afirma Chauí (2008) corroborando com Iasi (1999) em uma sociedade que uma classe é dominante serão utilizados todos os elementos possíveis para a manutenção de seu status quo, logo buscam impor suas representações do mundo às demais classes.

São essas representações que funcionam como as sombras na caverna, ou como o mundo virtual da Matrix, pois como afirma Chauí (2008) escondem dos dominados o processo histórico de exploração em que estão postos, camuflam as relações sociais de tal forma que sua dominação se torna aceita, justificável e até protegida por parte dos dominados.

Mas como afirma Iasi (1999) isso que vamos chamar de Ideologia não pode ser considerada apenas como ideias, não podemos acreditar que a dominação das ideias seria suficiente para que a burguesia se mantivesse no lugar que alcançou ao longo da evolução das forças produtivas, ela só pode ditar a visão de mundo pois detém os meios materiais para isso. Nesse sentido cabe lembrar a crítica feita por Engels e Marx (1998) aos ideólogos alemães aglutinados a partir dos jovens hegelianos, em que as ideias nada combatem no mundo real, em um processo de dominação ideológico sem base material nada mais é que a substituição da ideologia da classe dominante por outra com origem igual.

Entre os elementos utilizados para normalizar a visão de mundo burguesa, Engels e Marx falam sobre o papel do Estado:

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. (ENGELS; MARX, 1998, p.74)

Logo podemos compreender que para a difusão das ideias burguesas não basta dominar as próprias ideias, coube a burguesia dominar o Estado e a partir dele ditar as leis e a sua forma, a aceitação daquilo que é ou não legal passa pelo crivo da classe que em seu total interesse controla os meios de produção; fica interessante jogar quando se constrói as regras do jogo a seu favor.

A ideologia dominante serve à burguesia na alienação do trabalho e dos trabalhadores, segundo Chauí (2008) “Instalou-se para a própria consciência

imediatamente dos homens a percepção da desigualdade social: uns pensam, outros trabalham; uns consomem, outros produzem e não podem consumir os produtos de seu trabalho.” Uns comem bem outros comem lixo, ou nem comem.

Volto a afirmar que a ideologia não pode ser reconhecida apenas como ideias, Iasi (1999) aponta que o senso comum acredita que uma pessoa alienada é aquela que não atingiu determinado grau de consciência e por isso não sabe identificar o controle ideológico, mas a ideologia dominante se apresenta em todos os âmbitos da sociedade capitalista.

Um bom exemplo dessa dinâmica é a questão da individualização do sujeito em meio aos outros, o direito individual precisa sim existir, como afirma Lessa (2012) os sujeitos existem com suas particularidades, mas a ideologia dominante transformou o direito em algo mesquinho, cada um de nós sempre acredita ter mais direitos que o outro, além de estipular uma corrida cheia de obstáculos para que cada indivíduo defenda suas particularidades sem pensar no coletivo.

Ao dominar todos os meios e formas de propagação dessa ideologia, a sociedade burguesa promove uma espécie de sabotagem com a própria humanidade. Uma vez que o ser biológico se forma, como aponta Iasi (1999) e o ser social começa a se estruturar a partir daquilo que é determinado pela sociedade, as ideias como liberdade, sucesso e poder no entendimento burguês são disseminadas e este ser não encontra uma outra perspectiva.

A meritocracia é um evento catastrófico para a classe trabalhadora, um exemplo de como a ideologia se materializa, é na dimensão meritocrática que os projetos de leis trabalhistas se amparam, até forçar ideologicamente ao abandono total dessas leis por parte da própria classe trabalhadora, a liberdade burguesa como já comentamos anteriormente propõe algo que o capitalismo não pode cumprir e não se preocupa em fazê-lo, que é a garantia da vida do ser, assim as leis trabalhistas são postas como moeda de troca em um jogo pré-definido.

Como aponta Marx (2013) essa falsa liberdade burguesa é inserida no pacote das ideias a serem impregnadas no indivíduo para que este não se aproprie de sua condição de miséria, inerente da externalidade coletiva e não de sua par-

ticularidade, assim o trabalhador se subverte à aceitação de uma possibilidade de vida sem questionamentos, culpando-se pela forma em que vive.

Quando pensamos em uma ideologia da classe burguesa não estamos pensando apenas em ideias que movem seus interesses para a sociedade em geral, mas em uma gama de processos ideológicos de dominação através de todos os meios materiais possíveis, cooptando de forma processual as instituições sociais para realizar o convencimento ideológico (ENGELS; MARX, 1998).

O que tentamos apontar até aqui é como a condição ideológica do sujeito em determinada sociedade, depende de sua constituição histórica e do desenvolvimento das forças produtivas dessa sociedade, como o ser social está intimamente ligado a um processo ideológico. A essa determinada constituição social que nos encontramos (a capitalista) vai soltando coelhos e abrindo tocas em nossos caminhos, em que apesar de acreditarmos que esses caminhos são únicos e particulares na realidade estão postos dentro de alternativas forjadas ideologicamente.

Conclusão

Como a ideologia não é apenas um conjunto de ideias, ela age sobre o ser social de maneira real então não pode ser considerada como algo que assume o antagonismo do falso versus o verdadeiro, ela orienta a partir de determinados interesses, como falamos anteriormente, práticas do ser social, assumindo assim o caráter de materialidade, influenciando diversos elementos como a ciência, arte e educação.

A ideologia está sempre envolvida em processos que se dizem lutar contra o controle ideológico, nessas ocasiões seus defensores proclamam uma neutralidade que entendemos como inexistente, já que a grande maioria de nós passamos pelas instituições de impregnação das determinações ideológicas (família, educação, religião), todos somos orientados por uma base ideológica.

Então a luta de classes também acontece no campo ideológico e um dos espaços mais disputados é a educação formal, uma vez que a família tem suas

bases constituídas pela condição histórico-material dos antepassados e a religião mantém sua base a partir de seus dogmas particulares, a educação formal é um campo em disputa, veremos a seguir como o sistema capitalista propaga a ideologia burguesa usando a educação formal.

Referências

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ENGELS, F; MARX, K. **A ideologia alemã** / Karl Marx e Friedrich Engels: [introdução de Jacob Gorender]; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. -I São Paulo Martins Fontes, 1998.

IASI, M, L. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 3.ed. 2012.

MARX, K. **O capital: Crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos economico-filosoficos**. 3. Ed. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boi-tempo, 2008.

ROSSI, R. **Lukács e a educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/ PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Carlos Giovani Dutra Del Castillo

Atuou como professor universitário na área de Letras, na Unipampa-RS e Ufpe-l-RS. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1864589659960134>. E-mail: giovanidelcastillo@gmail.com

Cesibel Teresa Coronado Porta

Lic en Biología, Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, Máster en ingeniería de alimentos, Universidad Nacional del Callao, Especialista en ISO 17025, Pontificia Universidad Católica del Perú. Jefe de aseguramiento de la calidad – Empresa El Alamo Export S.A.C. E-mail: cesibelcp@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9356-2795>

Daniela da Silva Martins

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Santa Maria (UFSM) e bolsista CAPES. E-mail: danielaa_dasilvamartins@hotmail.com

Eduardo Digiácomo

Advogado – OAB/SC 49.966. Assessor Jurídico na Procuradoria-Geral do Município de Florianópolis. Especialista em Direito Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestrando em Ciência Jurídica na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: digiacomoadvogado@gmail.com.

Elisa Antônia Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pós-doutorado pela UFU. Mestre em Tecnologia com ênfase em Educação Tecnológica pelo CEFET/MG. Especialista em Gestão de Instituições Educacionais pelo CEFET/MG. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araxá (UNIARAXÁ). Professora e Pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), com atuação no Curso de Licenciatura em Computação e cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Experiência em ensino superior, gestão acadêmica, avaliação institucional e assessoria educacional. Membro do banco de avaliadores da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP). E-mail: elisa.ribeiro@iftm.edu.br

Eder Jacson Dias Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará-UFPA e professor da Educação Básica. E-mail: jacson.dias1@hotmail.com

Ericson Robson de Sousa Santos

Doutorando em Ciências da Educação - Universidade Autônoma de Assunção - Faculdade de Ciências da Educação e Comunicação (UAAPY). Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Especialista em Gestão e Desenvolvimento de Pessoas pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL). Graduado em Administração pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor Universitário e Administrador no Instituto Federal da Paraíba – IFPB/campus Patos.

E-mail: ericson.sousa@ifpb.edu.br

José Eugenio Chafloque Capuñay

Lic. Biología, Parasitología y Microbiología - Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Master en Medicina y Salud Integrativa Avanzada - Universidad Tecnológica Tech, Especialista en Biorresonancia y Nutrición Ortomolecular - Universidad Europea del Atlántico, Profesional Terapeuta en Medicina Natural, Alternativa y Complementaria - Centro de Medicina Biológica Divina Esperanza. E-mail: josechafloque4@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4642-1540>

João do Socorro Silva Rocha

Doutorando em Ciências da Educação - Universidade Autônoma de Assunção - Faculdade de Ciências da Educação e Comunicação (UAAPY). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Americana (UAPY- UCP/RJ). Especialização em Direito Educacional pela Faculdade Iguaçu (FI/PR). Especialização Administração e Segurança Pública - Faculdade Católica Paulista (FCP/SP). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor da Educação Básica (SEMED-MA) e Colaborador do PARFOR/UFPI. E-mail: jrochapmma@gmail.com

Lattes CV: <https://lattes.cnpq.br/0397697433964912>

Orcid. ID: <https://orcid.org/0009-0002-0648-4264>

João Vitor Oliveira Silva

Jose Gonzalo Ordoñez Speziani

Docente de graduação em nível universitário, Mestre em Administração Estratégica. Licenciado em Administração. <https://orcid.org/0000-0002-3189-2676>
c29366@utp.edu.pe

Kattia Solano Leandro

Lic en Nutrición Humana, Universidad de Costa Rica, Máster en Comunicación y Desarrollo, Universidad de Costa Rica, Universidad de las Ciencias Médicas, docente, investigadora y extensionista E-mail solanolk@ucimed.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0021-641X>.

Liziany Müller

Doutora, professora da UFSM.

Marcelo Luiz Bertó

Acadêmico do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental da UFSM.

Magda de Souza Santos Melo Silva

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Bacharel em Biblioteconomia, Licenciada em Letras, Pedagogia e Educação Especial.
E-mail: magdas@yahoo.com.br

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutora em Geografia, professora do curso de Geografia e Mestrado/Doutorado em Geografia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon e Cascavel/PR. Integrante do Laboratório de Ensino de Geografia – (LEG) e Linha/Grupo de Pesquisa– Ensino e Práticas de Geografia – (ENGEO), número do grupo 34953/2011, cadastrado junto à Unioeste. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1262151295695350>
ORCID: [IDorcid.org/0000-0002-8490-2110](https://orcid.org/0000-0002-8490-2110)
E-mail: marlisch20@hotmail.com

Merardo Americo Osorio Canturin

Docente de graduação e pós-graduação em nível universitário, Magíster em Administração Pública E Governo – Gestão Municipal E Regional. Economista.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4614-6286>
E-mail: merardooc@uncp.edu.pe

Myriam Segovia Martinez

Doutora em Educação pela Universidade Ibero-americana, Paraguay. Mestre em Educação pela Universidade de Jaén, Espanha. Professora do Doutorado e do Mestrado em Educação. Professora titular em programas de pós-graduação nacionais e internacionais na Universidade Autônoma de Assunção (UAA/PY). E-mail: mysegovia@uaa.edu.py

Odisley Ribeiro da Silva

Especialização em Segurança Pública – Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialização em Direito Penal e Processo Penal – Faculdade Damásio Educacional (DAMASIO). Especialização em Gestão de Projetos – Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Bacharel em Direito – Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Bacharel em Segurança Pública – Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

E-mail: odisleyribeirosilva@hotmail.com

Lattes CV: <http://lattes.cnpq.br/4608402450141779>

Orcid. ID: <https://orcid.org/0009-0006-7008-7940>

Renata Costa Gomes

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Bacharel em Biomedicina e Licenciada em Pedagogia. E-mail: renata.gomes@uftm.edu.br

Roxana Maritza Orellana Salzar

Docente de graduação e pós-graduação em nível universitário, Doutora em Ciências da Saúde e Saúde Pública. Licenciada em Enfermagem.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2419-3455>

E-mail: d.rorellanas@ms.upla.edu.pe

Sirlene Paulina dos Reis

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Bacharel em Administração Pública e Pós-graduada em Finanças e Controladoria.

E-mail: sirlene.paulina@gmail.com.

Tauã Medino Gomes da Silva e Sá

Graduado em Geografia (2018) e Mestre em Geografia (2021) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão. Atualmente é doutorando em Geografia pela mesma instituição e membro do grupo de pesquisa Ensino e Práticas de Geografia – (ENGEO).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3603873987918000>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5369-030>

E-mail: tauamgaspar@hotmail.com

Thiago Inácio da Silva

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Mestrando. Projeto em andamento - 2023. Área de estudo: Artes. Orientador: Profº. Drº Cauê Krüger. Atuação profissional: Ator, diretor de produção, gestor cultural e pesquisador.

E-mail: thiago.inacio1@gmail.com

Tharcizo Augustho Amado Pereira Alves

Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) pela Universidade do Estado da Bahia. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6610244916557514>

Orcid: 0009-0001-2348-6010

E-mail: tharcizoa@gmail.com

Vilma Hermelinda Munive Orrego

Docente de graduação em nível universitário, Mestre em Administração Estratégica, Licenciada em Administração.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3552-1418>

E-mail: vmunive@upla.edu.pe

William Enrique Huanca Solis

Docente de graduação e pós-graduação em nível universitário, Doutor em Administração, Licenciado em Administração.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6276-3001>

E-mail: whuanca@uncp.edu.pe

ALÉM DOS LIMITES: EDUCAÇÃO E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

VOLUME: 04