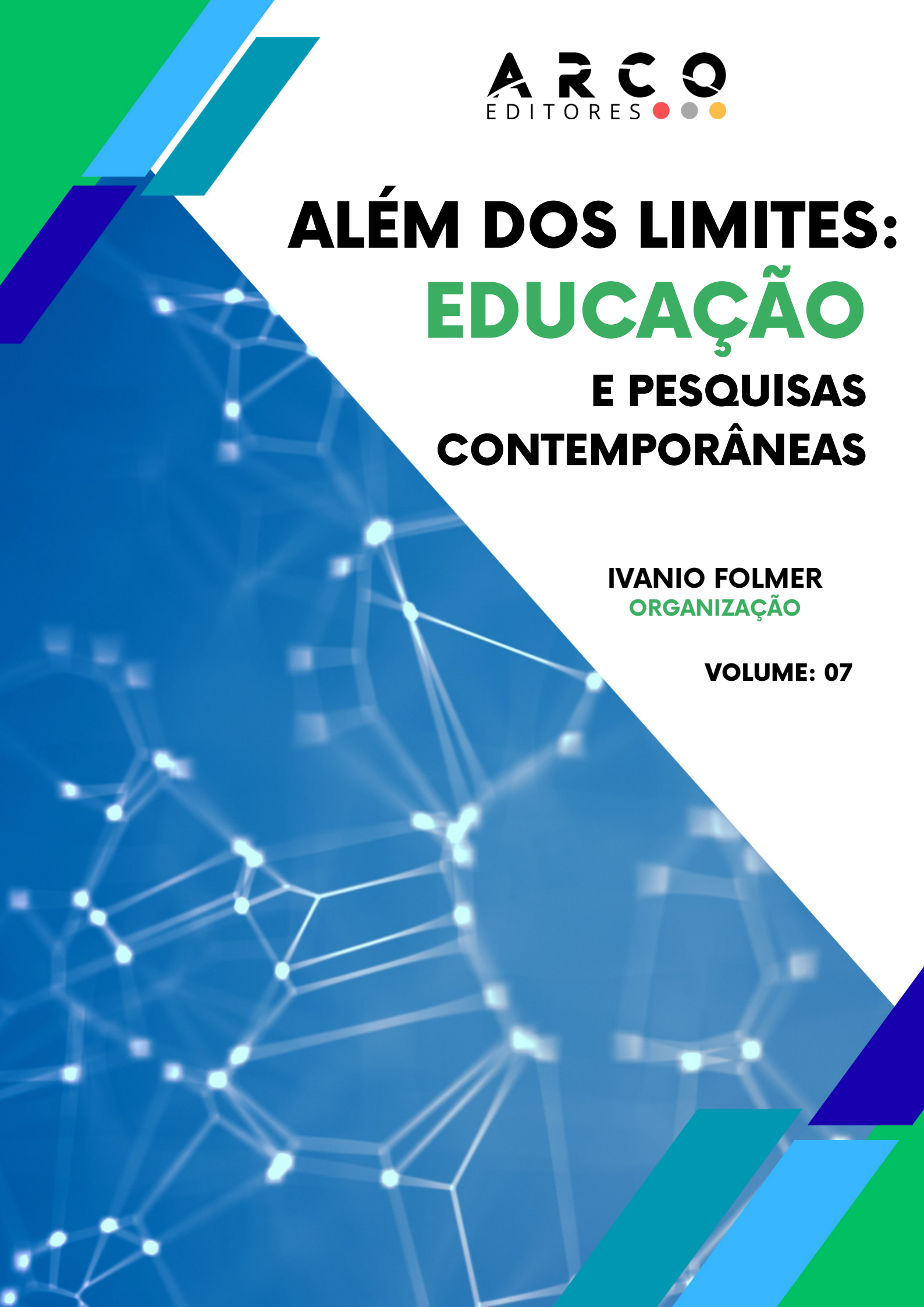




ARCO
EDITORES

ALÉM DOS LIMITES: **EDUCAÇÃO** **E PESQUISAS** **CONTEMPORÂNEAS**

IVANIO FOLMER
ORGANIZAÇÃO

VOLUME: 07



ARCO
EDITORES ● ● ●

ALÉM DOS LIMITES: **EDUCAÇÃO** **E PESQUISAS** **CONTEMPORÂNEAS**

IVANIO FOLMER
ORGANIZAÇÃO

VOLUME: 07

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

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

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

Além dos limites [livro eletrônico] : educação e
pesquisas contemporâneas : volume 07 /
Ivanio Folmer, organização. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-530-2

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



10.48209/978-65-5417-530-2

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 educação, enquanto processo formativo essencial à constituição dos sujeitos e à transformação social, está em permanente movimento. Diante das complexas mudanças que caracterizam o mundo contemporâneo, torna-se cada vez mais urgente repensar práticas, currículos e metodologias. Já não basta transmitir conteúdos de maneira fragmentada ou compartimentalizada; a realidade demanda uma abordagem crítica, reflexiva e integrada, capaz de articular diferentes saberes, culturas e experiências.

Nesse cenário, a interdisciplinaridade se apresenta como uma alternativa potente para enfrentar os desafios educacionais da atualidade. Mais do que a simples reunião de conteúdos de distintas disciplinas, ela representa uma postura epistemológica e pedagógica que promove o diálogo entre áreas do conhecimento, superando fronteiras artificiais e possibilitando a construção coletiva do saber. Trata-se de uma atitude investigativa e criativa diante do mundo, na qual o conhecimento é compreendido como uma teia complexa, dinâmica e situada.

A proposta interdisciplinar convida educadores e pesquisadores a romperem com paradigmas tradicionais e a se engajarem na criação de práticas educativas que dialoguem com a complexidade da vida. Isso significa compreender o currículo não como uma sequência linear de conteúdos isolados, mas como um território de encontros, confrontos e complementaridades entre diferentes saberes. Significa também investir em metodologias que favoreçam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a produção de sentidos significativos para os estudantes.

É nesse contexto que o **volume 7 da coletânea *Além dos Limites: Educação e Pesquisas Contemporâneas*** se insere. Os capítulos reunidos nesta edição apresentam reflexões, experiências e investigações que evidenciam o potencial transformador da interdisciplinaridade. Por meio de abordagens diversas, os autores demonstram como a articulação entre diferentes campos do saber contribui para uma compreensão mais abrangente da realidade e fortalece os processos formativos em múltiplos contextos e níveis de ensino.

Adotar uma perspectiva interdisciplinar significa, ainda, reconhecer a relevância de uma formação humana integral. Uma educação que ultrapasse a mera acumulação de informações, priorizando o desenvolvimento de competências críticas, criativas, éticas e afetivas, fundamentais à cidadania ativa em sociedades marcadas por desigualdades e incertezas.

No campo da pesquisa, a interdisciplinaridade tem se consolidado como uma estratégia poderosa para lidar com questões complexas que extrapolam os limites de uma única área do conhecimento. Temas como justiça social, mudanças climáticas, tecnologias emergentes, diversidade cultural e desigualdade econômica demandam olhares plurais e metodologias integradas. Nesse sentido, a produção interdisciplinar não apenas enriquece as análises, mas também propicia respostas mais contextualizadas e eficazes.

Os textos apresentados nesta obra evidenciam que o trabalho interdisciplinar exige diálogo constante entre distintas perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas. Embora permeado por tensões e desafios, esse diálogo fortalece a prática pedagógica e torna a construção coletiva do conhecimento mais coerente com as demandas contemporâneas.

Seja na educação básica, seja no ensino superior, a interdisciplinaridade se concretiza por meio da problematização de temas relevantes, da elaboração de projetos colaborativos e do uso de metodologias ativas. Ao estimular a interação entre professores e estudantes, promove-se uma aprendizagem mais significativa, capaz de desenvolver uma visão crítica e integrada do mundo.

Entretanto, é importante compreender que a interdisciplinaridade não ocorre de forma espontânea. Ela exige intencionalidade pedagógica, planejamento articulado, formação docente contínua e políticas públicas que incentivem práticas inovadoras. Implica, ainda, disposição para questionar estruturas curriculares rígidas e coragem para transgredir modelos ultrapassados de ensino.

Este volume reafirma o compromisso do projeto *Além dos Limites* com uma educação engajada na transformação social. Ao reunir experiências e investigações acadêmicas, a obra contribui para a consolidação de uma prática educativa que valoriza o diálogo entre saberes e aposta na potência da interdis-

ciplinaridade como caminho para uma formação mais justa, inclusiva e emancipadora.

A construção do saber interdisciplinar é, antes de tudo, um exercício de abertura e humildade. Supõe reconhecer que nenhuma disciplina é autossuficiente e que o conhecimento se fortalece na escuta do outro, na convivência com a diferença e na busca conjunta por respostas às inquietações humanas. Assim, a escola – e a educação em seu sentido mais amplo – torna-se um espaço vivo de encontro, criação e reinvenção do mundo.

Interdisciplinarizar a educação significa reconhecer a complexidade da realidade e a diversidade dos sujeitos que dela participam. Significa acreditar que o entrelaçamento de saberes pode gerar aprendizagens mais profundas, comprometidas com a liberdade, a democracia e a justiça social.

Ao percorrer as páginas deste **7º volume**, convidamos cada leitor e leitora a se deixar provocar pelas reflexões apresentadas. Que cada capítulo inspire novas práticas, desperte questionamentos e alimente a esperança de uma educação mais humana, crítica e transformadora. Que esta obra contribua para ampliar horizontes e reafirmar a centralidade da interdisciplinaridade como princípio orientador da formação e da pesquisa em tempos de desafios e possibilidades.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA QUILOMBOS: CONTEXTO DE RECONHECIMENTO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO.....13

Angelica Aita; Alisson Vicente Zarnott; Liziany Muller

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-0

CAPÍTULO 2

PROJETO DONA'S: AS CONCEPÇÕES DAS MULHERES EMPREENDEDORAS EM JURUTI/PÁ.....20

Keila da Silva Melo; Osvaldo Daniel dos Santos Pinheiro; Joice dos Santos Alves; Cleidir José Furlani; Itamar Pereira Batista

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-1

CAPÍTULO 3

O PROFISSIONAL CONTÁBIL NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS AO MEI.....36

Neiro José de Oliveira; Osvaldo Daniel dos Santos Pinheiro; Joice dos Santos Alves; Cleidir José Furlani; Dyego Felype Penna Carvalho

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-3

CAPÍTULO 4

CRISE HABITACIONAL E OCUPAÇÕES URBANAS NA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SC.....58

Joana Coutinho Werneck de Paula

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-4

CAPÍTULO 5

DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA A COMUNIDADE: A TRAJETÓRIA DO NEPES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSM.....68

Elisane Maria Rampelotto; Marlei Terezinha Mainardi

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-5

CAPÍTULO 6

PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....88

Daiana Oliveira de Mesquita Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-6

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.....99

Juliana Guérios; Valéria Becher Trentin

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-7

CAPÍTULO 8

TERRITÓRIOS E TERRITORIALIZAÇÃO: NOVAS EXPRESSÕES E OLIVICULTURA EM SANT'ANA DO LIVRAMENTO – RS.....116

André Pinho Peter

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-8

CAPÍTULO 9

OLIVICULTURA: APONTAMENTOS SOBRE A ORIGEM MEDITERRÂNEA E A SUA OCUPAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL.....128

André Pinho Peter

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-9

CAPÍTULO 10

A TRIPLA JORNADA E O CORPO SAZONAL: SAÚDE, TRABALHO E GÊNERO NA ORIZICULTURA GAÚCHA...142

Adriane Scheffer Cantarelli; Sabrina Coden; Larissa Schlottfeldt Sudati;
Débora da Cunha Mostardeiro Pontelli; Eduardo Pauli; Maria Luiza Cioccarl
Laiser dos Santos Mello; Valdélcio Izidório Messias

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-A

CAPÍTULO 11

SABERES GEOGRÁFICOS E PRÁTICAS DE CUIDADO: MULHERES AGRICULTORAS NA PAISAGEM ORIZÍCOLA GAÚCHA.....154

Adriane Scheffer Cantarelli; Sabrina Luccas Coden; Larissa Schlottfeldt Sudati
Débora da Cunha Mostardeiro Pontelli; Eduardo Pauli; Maria Luiza Ciocari;
Carmen Candida Ciocari; Valdélcio Izidório Messias

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-B

CAPÍTULO 12

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA.....170

Natascha de Lima Aleixo; Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-C

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO FISCAL E JUSTIÇA TRIBUTÁRIA: CAMINHOS PARA A CIDADANIA NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO.....186

José Lenilson Ferreira de Melo

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-D

CAPÍTULO 14

MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....203

Lillian Franciele Silva Ferreira; Jéssica do Nascimento Carneiro; Vanessa Maria
Costa Bezerra Silva; Isvânia Alves dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-E

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ATUAIS SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....215

Brenda Cristinne dos Santos Gonçalves; Dinalva Lopes Claudino; Heloísa
da Silva Duarte; Iolanda Pereira Lima; Ordilene Maria da Silva; Simone Gomes
dos Santos Gonçalves

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-F

CAPÍTULO 16

CICATRIZES DO DESASTRE DE 2024 EM SÃO JOÃO DO POLÊSINE-RS: INDICADORES DAS MUDANÇAS POR SENSORIAMENTO REMOTO.....224

Greisi Aline de Azeredo; Rafael Zini Ouriques; Camila Reigota; Leonardo Goya Pierry; Emily Maurer da Costa; Waterloo Pereira Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-G

CAPÍTULO 17

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA EM PRÁTICAS PRÉ-PROFISSIONAIS EM NEGÓCIOS, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA.....241

Johana E. Arango Aramburu; Navia A. De La Cruz Manco; Jennifer M. Torres Mansilla; Miguel A. Beretta Cisneros; Max A. Huaranja Montaña

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-H

CAPÍTULO 18

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO RECURSO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR.....255

Diana Mendes Pimenta; Daniela Mendes Pimenta; Guilherme Santos da Silva ; Rafaela Costa e Silva; Rodrigo Mendes Marfori

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-I

CAPÍTULO 19

INTERCULTURALIDADE E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES INDÍGENAS: A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO JUPAGO KREKÁ NO TERRITÓRIO XUKURU272

Monica Helena Panetta; Michelle Cristina Rufino Maciel; Iran Neves Ardônes; Marcus Metri Correa; Wagner Lins Lira

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-J

CAPÍTULO 20

O CIÚME NOS RELACIONAMENTOS CONJUGAIS: COMPREENSÕES A PARTIR DA TERAPIA SISTÊMICA

.....287

Mariluzza Sott Bender

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-L

CAPÍTULO 21

DIVERSIDADE, PENSAMENTO DECOLONIAL/ COLONIALIDADE NO ESTUDO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE-AMAPÁ.....299

Hedilano Luiz da Silva Maciel

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-M

CAPÍTULO 22

O ELEMENTO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO: ENSAIO REFLEXIVO COM BASE EM MARTIN BUBER.....317

Diego Schaurich; Luiz Gilberto Kronbauer

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-N

SOBRE O ORGANIZADOR.....334

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....335

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA QUILOMBOS: CONTEXTO DE RECONHECIMENTO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

Angelica Aita

Alisson Vicente Zarnott

Liziany Muller

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-0

INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas ainda lutam pelo reconhecimento dos seus direitos e pela inclusão em políticas públicas. De acordo com CENSO (BRASIL, 2023) um levantamento aponta a existência de 1.327.802 remanescentes de quilombo, em 1.696 municípios brasileiros. As questões que envolvem os quilombos direcionam-se ao reconhecimento das suas especificidades, da sua titulação, da posse das suas terras, da valorização da sua cultura e ainda, a luta contra o racismo e a discriminação social. (SANTOS, 2017).

O prenúncio das políticas públicas de reconhecimento quilombola tem seu marco com o art. 68 da dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal (CF) de 1988, em que apresenta-se que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos.” (BRASIL, 1988).

O presente estudo tem por objetivo indetificar e debater brevemente sobre a emergência de políticas públicas orientadas aos quilombolas, bem como, apresentar as principais contribuições e desafios da política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) Quilombola. Pois percebe-se ainda, esse problema por parte das comunidades quilombolas, pois a luta deles pelo seu reconhecimento e a efetivação das políticas públicas. Para tanto segue-se

um caminho metodológico bibliográfico com abordagem qualitativa, investigando os principais autores e políticas públicas que abordam a educação quilombola, o contexto de reconhecimento e identidades das comunidades quilombolas.

HISTÓRIA E RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO BRASIL

A história das comunidades quilombolas é retratada pela resistência à escravidão e valorização, reconhecimento e titulação pelas suas terras. O sistema escravocrata brasileiro perdurou por mais de quatro séculos, em que o período colonial foi caracterizado por intensa exploração de territórios e um regime cruel da escravidão. (CUSTÓDIA; LIMA, 2009). Devido às intensas torturas e humilhações os escravos deram início a atos de resistência, um desses atos foi denominado “quilombismo”, sendo este um movimento pela liberdade em que os escravos fugiam das condições da escravidão, refugiando-se em grupos em áreas de difícil acesso, formando assim as comunidades quilombolas (CUSTÓDIO; LIMA, 2009). A formação das comunidades quilombolas proviu dessa resistência dos negros, por sua vez na formação das comunidades tinham-se negros liberto, índios, assim como pessoas brancas excluídas ou desintegradas socialmente. (CUSTÓDIO; LIMA, 2009).

Conforme Arruti (1997), no período colonial e imperial esse primeiro significado de “quilombo” tinha um sentido meramente repressivo. A partir de Almeida (2002) compreendia-se o termo “quilombo” “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Compreende-se também com Schmitt et al (2002) que a origem da palavra “quilombo” surge do idiomático africano quibundo, que caracteriza-se por uma sociedade composta por jovens negros, nesse viés pesquisadores do tema com foco no compartilhamento de identidade e terras, conceituaram remanescentes de quilombo como “terras de preto” ou “território negro”. Sobre os remanescentes quilombolas, entende-se com a CONAQ(2023) que:

Os remanescentes de quilombo são definidos como grupos étnico-raciais que tenham também uma trajetória histórica própria, dotado de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, e sua caracterização deve ser dada segundo critérios de auto-atribuição atestada pelas próprias comunidades, como também dotado pela Convenção da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (CONAQ, 2023).

Para De acordo com Almeida (2002) a identificação das comunidades quilombolas remanescentes podem ser mediante os seguintes fatores: identidade e território indissociáveis; processos sociais e políticos específicos que permitiram aos grupos uma autonomia; e territorialidade específica, composta pelo indicador étnico dos grupos sociais que buscam esse reconhecimento. As comunidades quilombolas existentes no Brasil vivem isoladas em locais de difícil acesso, “apesar de que em muitos casos ainda é assim –, mas são, sobretudo, comunidades reconhecidas pela manutenção de práticas de resistência, pela reprodução do modo de vida e pela manutenção do seu território – tão ameaçado”. (CUSTÓDIA; LIMA, 2009, p.281).

Entre as principais lutas das comunidades quilombolas encontra-se o seu direito ao território, pois “ocupam territórios ameaçados pelo setor agropecuário, pelo garimpo, pelo desmatamento ou pela exploração desenfreada da fauna, flora e recursos hídricos” (SOUZA; BRAUNER, 2024).

Assistência técnica e extensão rural (ATER) em comunidades quilombolas

Em relação as direitos de reconhecimento e de suas terras, o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 imprime à agenda territorial quilombola uma caracterização, conforme o art. 2º “[...] grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2003b). Este mesmo decreto no âmbito das políticas públicas preveu a criação do Programa Brasil Quilombola, que contava com linhas de crédito e convênios

entre os diferentes órgãos do Estado responsáveis pela preservação cultural e ambiental e pelo desenvolvimento de infraestrutura necessária ao desenvolvimento das comunidades.

De acordo com o Ministério dos direitos humanos e da cidadania (BRASIL, 2004), Programa Brasil Quilombola (PBQ) foi lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas. O Plano é base da Agenda Social Quilombola (Decreto 6261/2007), que agrupa as ações voltadas às comunidades em quatro eixos: Acesso à Terra, Infraestrutura e Qualidade de Vida, Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local e Direitos e Cidadania.

Nos últimos anos tem se orientado ao atendimento de comunidades rurais quilombolas é o serviço de Extensão Rural. A principal referência política direcionada as comunidades quilombolas é a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER), que apresentou atenções direcionadas as categorias do meio rural, como os remanescentes das comunidades dos quilombos (BENEDETTI, 2022). Um dos principais pilares da PNATER é o “respeito à pluralidade e às diversidades sociais, econômicas, étnicas, culturais e ambientais do país, o que implica a necessidade de incluir enfoques de gênero, de geração, de raça e de etnia nas orientações de projetos e programas” (BRASIL, 2004).

Hoje a ATER quilombola representa uma medida cunho reparativo em função do contexto de desigualdade. Entre os princípios da PNATER “expressam a premência de se viabilizar o envolvimento de grupos étnicos, entre eles os quilombolas” (SANTOS, 2017, p.1033).

Educação Quilombola

Entre as principais políticas públicas educacionais direcionadas a Educação Quilombola cita-se a a Lei nº 10.639/2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, incluindo a temática quilombola, nas escolas.

Um dos avanços educacionais surge com a aprovação da resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCN). Conforme a DCN quilombola (BRASIL, 2012, p.26)

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político- pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior

Mediante a DCN Quilombola (BRASIL, 2012), junto com a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), deliberou-se que estados, união, municípios devem garantir e assegurar as comunidades: a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional; Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local; Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/ às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. (BRASIL, 2012, p. 2).

E, recentemente, em 2024, A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), lançada pelo Ministério da Educação (MEC) com o propósito de superar desigualdades e promover a equidade no sistema educacional.(BRASIL, 2024).

Entre as principais metas do PNEERQ conforme MEC (2024) destacam-se: Formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para as relações étnico-raciais (Erer) e da educação escolar quilombola (EEQ); Consolidar a modalidade educação escolar quilombo-

la, com implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE); e Implementar protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas e nas instituições de educação superior (públicas e privadas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As comunidades remanescentes de quilombos passam ainda por grande processo de luta e reconhecimento, e em meio a isso disputas políticas e governamentais que implicam no avanço dos seus direitos. Tais direitos estão descritos desde a constituição federal, mas ainda segue a luta pelo direito ao território aos remanescentes quilombolas, além do direcionamento de recursos a educação dessas comunidades.

Os quilombolas em tempos atuais ainda enfrentam dificuldades e desafios, desde a luta por reconhecimento e titulação de terras até questões de saúde e educação. Embora existam políticas públicas elas avançam em passos lentos, estas precisam ser fortalecidas para agir diretamente dentro dessas comunidades, para que os mesmo tenham maior segurança e dignidade. A educação em si, é uma questão que exige grande atenção das políticas públicas e órgãos governamentais, para que a história e a cultura dessas comunidades permaneça em próximas gerações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Brasília, DF: MEC, 2024.

BENEDETTI, A. C. A política pública e os desafios à construção da assistência técnica e extensão rural em comunidades quilombolas. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-17, e2220144, 2022. 1 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 20 Jul. 2025.

CONAQ. Coordenação Nacional de Articulações de Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Quilombo? Quem somos nós!. 2023. Disponível em: <<https://conaq.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 20 Jul, 2025.

CUSTÓDIO, A. V.; LIMA, F. da S. O direito fundamental à titulação de terras das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. **Espaço Jurídico Journal of Law**, 10(2), 275–298. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/1931/999>. Acesso em: 20 Jul. 2025.

SANTOS, M. Os quilombolas e sua inserção nas políticas públicas: subsídios à discussão da política de ATER quilombola. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 21, núm. 2, 2017, pp. 1019-1043 Universidade Federal do Maranhão São Luís, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321154298025>. Acesso em: 20 Jul.2025.

SCHMITT, A.; et al. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, 5(10), 1-8. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrdk/>. Acesso em: 21 jul.2025.

SOUZA, D. S.; BRAUNER, M. C. Comunidades quilombolas no Brasil: do reconhecimento dos seus direitos à atribuição dos territórios. **Campos Neutrais - Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, Rio Grande, RS, v. 6, n. 2, p. 97–118, 2024. DOI: 10.14295/rcn.v6i2.17861. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cn/article/view/17861>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CAPÍTULO 2

PROJETO DONA'S: AS CONCEPÇÕES DAS MULHERES EMPREENDEDORAS EM JURUTI/PÁ

Keila da Silva Melo
Osvaldo Daniel dos Santos Pinheiro
Joice dos Santos Alves
Cleidir José Furlani
Itamar Pereira Batista
Doi: 10.48209/978-65-5417-530-1

Resumo: O presente artigo aborda sobre o empreendedorismo feminino, tendo como objetivo entender o Projeto Dona's as concepções das mulheres empreendedoras em Juruti/PA. Compreendendo as capacitações profissionais que contribuem no desempenho das mulheres no ato de empreender. Sendo que os procedimentos metodológicos consistem em revisão bibliográfica de cunho qualitativo, embasada na concepção de autores, com base nas pesquisas como Scielo e Google Acadêmico. A partir desta pesquisa foi possível constatar que o empreendedorismo feminino vem crescendo, as mulheres passaram a assumir atividades que diferem do seu ambiente familiar, são também geradoras de empregos e seguem novos caminhos com autoconfiança, determinação, crescimento pessoal, profissional e financeiro para empreender. No entanto, observou-se que o gênero masculino se destaca com relação ao empreendedorismo e tem mais visibilidade no mercado. Os resultados mostram também, que o projeto Dona's tem contribuído no incentivo do desenvolvimento do ramo empreendedor feminino, pois as capacitações ajudam a fortalecer sua autonomia, sua vida profissional, uma preparação essencial no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Empreendedorismo Feminino. Projeto Dona's. Mulheres Empreendedoras. Capacitação Profissional.

Abstract: This article deals with female entrepreneurship, with the aim of understanding the Dona's Project and the conceptions of women entrepreneurs in Juruti/PA. Understanding the professional training that contributes to women's performance in the act of undertaking. The methodological procedures consisted of a

qualitative bibliographical review, based on the conceptions of the authors, using research such as Scielo and Google Scholar. From this research it was possible to see that female entrepreneurship has been growing, women have started to take on activities that differ from their family environment, they are also job creators and follow new paths with self-confidence, determination, personal, professional and financial growth to undertake. However, it was observed that the male gender stands out in terms of entrepreneurship and has more visibility in the market. The results also show that the Donàs project has contributed to encouraging the development of the female entrepreneurial branch, as the training helps to strengthen their autonomy, their professional life, an essential preparation in the job market.

Keywords: Female entrepreneurship. Dona's Project. Women Entrepreneurs. Professional training.

INTRODUÇÃO

O empreendedorismo vem crescendo cada vez mais, as pessoas estão buscando se fortalecer no ramo de atividades que visem bons resultados econômicos. Para a sociedade o ato de empreender visa trazer benefícios lucrativos, seja ele individual, seja ele coletivo, no ramo que se desejar fazer um investimento de empreendedorismo. Assim, as pessoas buscam aplicar suas habilidades e investir financeiramente em determinados segmentos, tanto de indústria, como comércio em geral.

Para Rodrigues, Melo e Lopes (2016) as mulheres ao longo dos anos têm se destacado nas atividades empreendedoras, apresentando um índice superior aos homens, demonstrando habilidades específicas e inerentes ao gênero feminino para abrir e consolidar empresas no mercado. Enfatiza ainda que a prática e o sucesso da atividade empreendedora fazem com que o profissional desenvolva características determinantes como: dinamismo, inovação e autodeterminação, mesmo assumindo risco na atividade empreendedora e abrir seu próprio negócio.

Rodrigues, Melo e Lopes (2016) pontuam que falar do gênero é investigar a própria conexão existente entre eles e sobre como a mulher e o homem

são vistos mediante a sociedade. Neste sentido, não define a capacidade de cada ser e seu potencial no exercício de sua função, estas fazem somente a diferença de sexualidade, quanto ao empreendedorismo não impede o homem e também o sexo feminino demonstrar suas habilidades, seu valor, sua capacidade de empreender.

Nessa linha de pensamento, o SEBRAE (2025) evidencia a capacidade empreendedora do gênero feminino em buscar identificar oportunidades, desenvolver soluções, criar valor e transformá-las em negócios, assumindo riscos calculados. Assim, empreender envolve a habilidade de gerenciar recursos, tomar decisões estratégicas e adaptar-se às mudanças no mercado, sendo este um processo dinâmico que requer dedicação, perseverança e a capacidade de aprender com os desafios.

Para tanto, o empoderamento feminino é um processo de transformação social que permite que as mulheres melhorem suas capacidades para progredir no sistema social em que operam, no qual continua a existir uma lacuna de gênero. Diante disso, faz-se uma ação reflexiva referente ao crescimento do empreendedorismo feminino, dando ênfase ao empoderamento feminino, sabe-se que cada vez mais as mulheres vêm se destacando nos seus negócios, contudo superar desafios, traumas e dificuldades. (CARVALHO; VANDERLEI; MARTINS, 2023).

Nesse contexto, justifica-se a necessidade de trabalhar com a temática do empreendedorismo feminino, entendendo suas necessidades e a importância das qualificações profissionais, para desenvolver habilidades sobre o ato de empreender e como este aprendizado impacta no ramo da atividade econômica, sendo este importante na vivência do empreendedor. Desta forma, desenvolverá estratégias quanto as suas vendas, atendimento aos clientes, organização de seu trabalho e planejamento do seu negócio, por isso é notório que qualquer pessoa que tem empreendimento precisa sempre se reinventar no processo de venda e atendimento ao cliente.

Referente ao problema de pesquisa apresenta-se o seguinte: Qual a importância de pesquisar e praticar o empreendedorismo feminino, dando ênfase ao Projeto Dona's: Mulheres Empreendedoras de Juruti/PÁ?

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa é entender o Projeto Dona's as concepções das mulheres empreendedoras em Juruti/PÁ. E como objetivo específico, compreender quais são as capacitações profissionais que contribuem no desempenho do ato de empreender por mulheres.

O método de pesquisa utilizado foi de revisão bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, com base em buscadores como Scielo e Google Acadêmico.

A pesquisa trabalha com um Estudo de Caso, de um exemplo de um Projeto de empreendedorismo feminino, chamado de Projeto Dona's: Mulheres Empreendedoras de Juruti/PÁ, que destaca a importância da qualificação profissional, voltadas ao empreendedor.

DESENVOLVIMENTO

Empreendedorismo: Projeto Dona's

No ambiente das micro e pequenas empresas brasileiras, é relevante a presença das empresas sob a responsabilidade de mulheres, assim não só constroem para si uma alternativa de inclusão ou permanência no mercado de trabalho, como geram empregos, promovendo inovações, contribuindo no desenvolvimento socioeconômico (JONATHAN, 2005). Sendo que a atuação feminina no papel de empreendedora está um pouco recente, podemos encontrar maior concentração de trabalhadores masculinos neste ramo, além disso, as informações muitas vezes não estão identificadas por gênero.

Para Amorim e Batista (2025), enfatizam que empreender é uma tarefa tanto para homem quanto para mulheres, independente de sua classe social ou profissão, desde que a pessoa deseje, saiba usar sua criatividade, seja inovadora, motivada e vá à busca de seus objetivos. Afirma ainda que, o empreendedor é o detentor do poder de reinventar para atender as necessidades da sociedade, proporcionando transformações econômicas e sociais.

Nesse sentido, o acesso das mulheres no empreendedorismo e a redução de lacunas de gênero no mercado de trabalho são excessivamente importantes para o crescimento, a igualdade, a diminuição da pobreza. Dessa forma, a

participação da mulher no mundo do empreendedorismo nos países europeus, africanos e países latino-americanos não são exatamente iguais, sendo que nesses continentes há uma porcentagem de mulheres que apesar da preocupação do Estado em lhes proporcionar um quadro de acesso para melhorar sua vida ao mercado de trabalho, na prática são comprometidas pela pressão social que existe em torno do cumprimento de papéis culturais e sociais da mulher (RODRIGUES; LOPES; SANTOS, 2022).

Partindo desse contexto, é importante ressaltar que a mulher carrega consigo uma grande responsabilidade na visão social, mas tem lutado por seus direitos de ter visibilidade da voz feminina, na busca de melhorias no ramo trabalhista do empreendedorismo. Para Rodrigues, Lopes e Santos (2022), no Brasil a cada ano as mulheres vêm se destacando na atividade no campo do empreendedorismo, caminha rumo ao protagonismo na economia e detém um papel fundamental na participação de pessoas na atividade empreendedora.

Segundo Lima et al. (2021), o empoderamento feminino consiste no processo desencadeado por meio da sensibilização da mulher, seu papel, seu lugar e suas possibilidades. Esta tem o intuito de fazer com que as mulheres se fortaleçam, se posicionem, tenham destaque perante a sociedade. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Santos (2020) afirma que as mulheres quando se sentem empoderadas, buscam se fortalecer e fortalecer as demais ao seu redor, objetivando o auto reconhecimento da sua capacidade de contribuir no desenvolvimento econômico.

Dessa forma, o empreendedorismo é a atividade com características próprias, por isso, o ramo do empreendedorismo exige características que marcam o cotidiano das pessoas como: os empreendedores, em geral, manifestam a necessidades de realização; os empreendedores são pessoas dispostas a assumir riscos; sendo que o empreendedor é uma pessoa autoconfiante. Portanto, ser empreendedor significa ter o desejo de realização em sua vida, necessidade de realizar novos negócios e pôr em prática suas próprias ideias construídas e amadurecidas com o tempo, características de personalidade e comportamento que nem sempre é fácil de encontrar (LINO, 2022).

Stroparo e Senhoras (2023) destacam que o empreendedorismo é a capacidade de identificar os problemas e oportunidades, desenvolver soluções e investir recursos na criação de algo positivo para a sociedade, ou criar um novo empreendimento, seja uma atividade autônoma e individual, seja até mesmo uma nova empresa, a expansão de um empreendimento já existente no mercado ou um novo negócio.

Nessa perspectiva de falar em empreendedorismo, o projeto Dona's, tem o objetivo de contribuir para o empoderamento de mulheres empreendedoras no município de Juruti, oportunizando o desenvolvimento e ampliação do seu negócio, favorecendo capacitação profissional por meio de formações em gestão e impulsionamento de negócios. Vale ressaltar que o projeto foi uma das iniciativas selecionadas e apoiadas pelo Instituto Alcoa no ano de 2019, durante o processo de edital no Programa de Apoio a Projetos Locais, promovido por esta Instituição.

A iniciativa deste projeto foi de parceria entre o Instituto Juruti Sustentável (IJUS), Consulado da Mulher e Instituto Alcoa os quais são órgão que apoiam e oportunizam projetos de empreendimento local. Referente ao projeto Dona's no ano de 2020, contou com 69 empreendedoras de Juruti que aderiram e participaram desta ação, formando a primeira turma. Contudo, até o momento, o projeto já capacitou mais de 90 mulheres empreendedoras no município (ALCOA, 2024).

Portanto, esse incentivo do empreendedorismo feminino, dar apoio a mulheres que almejam ter seu próprio negócio ou até mesmo ocupar um cargo melhor dentro das organizações. Nesse sentido, esta ideia se refere a mulheres que tem visão de futuro, objetivando melhores resultados (Antunes *et al.*, 2022). Para Lino (2022), ser empreendedor requer vontade de atingir um nível de vida acima daquele em que a pessoa se encontra. Nesta sentido, existe uma relação entre a necessidade de realização e a atividade empreendedora. Sendo que o empreendedor é uma pessoa que não se conforma apenas com o status das coisas em que elas se encontram, sente a grande necessidade de realizar seus objetivos.

Na imagem mostra mulheres Dona's reunidas, sendo que este atende mulheres a partir de 18 anos de idade que desenvolvam atividade voltada ao empreendedorismo há no mínimo seis meses, com requisito formal e informal, com renda de até um salário mínimo por membro da família, ter acesso à internet, residir nas comunidades urbana e meio rural. Atualmente o projeto conta com empreendedoras de diversos ramos, como metalúrgica, artesanato, corte-costura, alimentação e beleza, mas destaca-se voltados os empreendimentos na agricultura G1 Santarém e Região, (2024). Portanto, o empreendedorismo registra a compreensão do papel do empreendedor como agente capaz de cooperar com outros agentes (VALE; WILKINSON; AMÂNCIO, 2008).

Mulheres Empreendedoras

O empreendedorismo feminino está atrelado a vontade de se inovar em uma determinada atividade. Mas, dentro de uma sociedade podemos encontrar inúmeros problemas mediante a dificuldade referente à economia e do ambiente social (Alves et al, 2022). Todavia, mesmo com o crescimento, as mulheres ainda enfrentam vários desafios como a falta de representatividade em cargos de liderança e a até mesmo dificuldade de acesso a crédito.

Para Antunes, et al. (2022) na atualidade é comum ter mulheres empresárias na responsabilidade de negócios e até mesmo de grandes empresas, uma vez que há mulheres qualificadas com estudo elevado, destacando-se das demais, capacitadas para liderar qualquer situação problema. Nesse contexto, o SEBRAE (2025), diz que: “o empreendedorismo feminino é uma forma de gerar impacto social”. Afirma ainda que, empresas lideradas por mulheres valorizam mais a diversidade, a responsabilidade social e a sustentabilidade, criando assim uma rede de apoio que se estende para além dos lucros financeiros.

Nessa visão de empreendimento e igualdade de gênero Lucena e Rodrigues (2022), dizem que o empreendedorismo feminino compreende os negócios liderados por mulheres, sendo assim, podem determinar dentro de si coragem e inovação para abrir seu próprio negócio. Assim, essas empreendedoras geram

melhoria para a sociedade e para economia, trazendo diversidade de negócios, e acabam por reduzir as diferenças entre oportunidade de crescimento na carreira para homens e mulheres.

Na busca de oportunidades, as mulheres empreendedoras na cidade de Juruti/PÁ, onde tem um projeto chamado Dona's: Mulheres Empreendedoras tem incentivado mulheres que sonham em ter ou continuar seu próprio empreendimento, por meio deste é proporcionado não apenas conhecimento teórico, mas prático para que assim, as empreendedoras possam desenvolver suas habilidades e desenvolvimentos do seu negócio.

Para tanto, mulheres engajadas no mercado de trabalho pelo lado informal da economia, com atividade por conta própria, deve ser foco de ações políticas públicas de formalização, além de outras ações e programas que objetivem enfrentamento de pobreza e superação de vulnerabilidade socioeconômicas. Nesse contexto, se faz necessário políticas públicas municipais que facilitem e estimulem o processo de formalização (NIQUITO, 2024).

Capacitação Profissional: O Ato de Empreender

A capacitação é de grande importância para todo profissional que busca se destacar na área que deseja atuar. Principalmente, diante da atualidade, onde há diversidades de métodos de vendas dentro de um mercado competitivo, faz se necessário inovar, se atualizar sobre o desenvolvimento do produto, conhecimento sobre o financeiro, a qualificação quanto ao atendimento ao cliente, visando melhores resultados para o empreendedor de negócios (NIQUITO, 2024).

No mundo do empreendedorismo todo processo em benefício do empreendedor é essencial para seu fortalecimento empresarial. Desta forma, é preciso inovar sua forma de venda, atendimento, marketing, gestão de negócios, dentro de qualquer atividade empresarial. Para Lima, Gervasio e Gervazio (2024), enfatizam que dentro das organizações as pessoas criam os objetivos, as inovações, e as realizações pelas quais estas são beneficiadas.

Continua ainda dizendo que quando consideradas perspectivas da organização, os clientes são seus recursos, não como recursos inanimados e sim dinâmicos, através deles que existem as organizações.

É nesse contexto, que no mercado competitivo, tanto as organizações quanto o empreendedor individual, têm a função de suprir as expectativas do consumidor, para isto, devem está preparadas para atender e satisfazer sua clientela (COSTA; SANTANA; TRIGO, 2015). Sendo que a excelência no atendimento é fundamental, fatores que contribuem para evolução das empreendedoras em gerir e alavancar sua atividade economica.

Para Chiavenato (2005, p.209) *apud* Andrade (2025), no negócio, o atendimento ao cliente é um dos aspectos mais importante, sendo que cliente é o principal objetivo do negócio, assim toda atividade do negócio deve ser voltada a clientela, visto que só continuará se o cliente tiver interesse em comprar o produto/serviço.

Diante desta perspectiva, dentro deste projeto as mulheres Dona's são acolhidas e tem aprendizados teóricos e práticos, as quais são ministradas por facilitadoras em diferentes temáticas como:

“Gestão de Negócios, elas desenvolvem uma visão abrangente de suas operações, enquanto na temática Gestão Financeira, têm acesso a ferramentas necessárias para uma administração financeira eficaz. Já em Gestão de Pessoas, aprendem como liderar equipes de forma eficiente, enquanto que em Marketing e Relacionamento com Clientes desenvolvem habilidades para atrair e manter uma base de clientes consolidada” (IJUS, 2025).

Contudo, é de suma importância na gestão dos negócios, uma vez que ela permite não só a administração adequada de uma corporação, empresa, visando o planejamento, a organização, a coordenação e o controle de sua atividade, mas também um olhar estratégico para as demais áreas que fazem a empresa, o empreendimento funcionar. Nesse olhar, o gestor de negócios tem a visão do todo e exerce uma função de liderança para entregar os objetivos traçados pela organização, tomar as melhores decisões no controle dos problemas e nas previsões estratégicas para os próximos passos. (IJUS, 2025).

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos do estudo desta pesquisa consistem em revisão bibliográfica de cunho qualitativo, embasada na concepção de vários autores, com base nas pesquisas como Scielo e Google Acadêmico, com sustentação teórica, considerando as abordagens sobre a temática em estudo. De acordo com Cruz, (2023) a pesquisa bibliográfica é uma abordagem que se baseia em materiais já publicados como livros, revistas e artigos científicos. Desta forma, é comum, em diversos estudos, a existência de pesquisas que se concentram exclusivamente em fontes bibliográficas.

Neste sentido, consiste no levantamento e na revisão minuciosa de obras publicadas sobre a teoria que norteará o trabalho científico. Seu objetivo é reunir e analisar textos publicados, proporcionando um sólido suporte para o trabalho em questão.

A pesquisa em questão trabalha com um Estudo de Caso, na modalidade exploratória sobre um Projeto de empreendedorismo feminino, chamado de Projeto Dona's: Mulheres Empreendedoras de Juruti/PÁ, que aborda a importância da qualificação profissional, referente ao empreendedor.

Para Lunetta e Guerra, (2023) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa científica que mergulha de cabeça em um fenômeno real e suas variáveis. É como uma investigação intensiva e sistemática de uma instituição, comunidade ou indivíduo, permitindo uma análise profunda de fenômenos complexos. Os estudos de caso podem ser apresentados de várias formas, como artigos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Sendo que o objetivo principal é gerar conhecimento sobre um fenômeno, que pode servir como base teórica para a compreensão de situações semelhantes. Por isso, é comum que os resultados obtidos nos estudos de caso sejam combinados com teorias e dados de outros métodos de pesquisa, o que fortalece a fundamentação e confere credibilidade ao trabalho acadêmico.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O empreendedorismo está identificado na relação de pessoas que percebem oportunidades e as transformam em um negócio criativo e lucrativo, de forma que atenda às necessidades dos demais clientes. Os estudos sobre essa temática vêm ganhando maior proporção nas últimas décadas, visto que, sua prática é essencial para o desenvolvimento e crescimento dos países (CAMPOS, 2022).

Neste sentido, o empreendedorismo feminino é um fenômeno recente, que ganhou importância para economia e a sociedade brasileira. Como abordado, alguns estudos e autores fomentam ideais sobre o assunto, contribuindo para difusão e uma popularização do tema (LIMA; FILHO, 2019).

Partindo desse contexto, a partir da análise da pesquisa elencada sobre o empreendedorismo feminino, é notório o quanto as mulheres vêm se destacando no que se refere ao ramo empreendedor, mesmo com todas as dificuldades, desafios que sofreram no passado e ainda sofrem na atualidade, frente ao desenvolvimento de seus negócios para ganhar visibilidade no mercado de trabalho. Lima e Filho (2019), afirmam que empreendedorismo feminino é um grande avanço no mundo empreendedor, tornando-se cada vez mais fácil encontrar mulheres em vários setores tradicionalmente masculinos. Entre as características empreendedoras encontram-se, as mais apontadas por elas são: inovação, entusiasmo pelas oportunidades, motivação e superação. Elas possuem comprometimento e determinação, autoconfiança e habilidade de adaptação.

Para Rodrigues, Melo e Lopes (2016), as barreiras que mistificam a imagem da mulher é fruto de uma sociedade patriarcal, que tem gênero feminino como objeto, até então a simbologia que a cercava, era um determinante imodificável criado pela própria sociedade e recepcionado por elas mesmas, mas atualmente a palavra que define a mulher não é mais submissão, ela já é vista por sua coragem e determinação, seu ser é definido por escolhas, preferências, desejos e sonhos, sua postura tem definido aonde quer chegar.

No entanto, apesar da visão social sobre a mulher ser vista como alguém que tem o dever de cuidar da família vivenciada lá no passado, como se não

pudesse ter liberdade, ser independente, ter voz e vez, na atualidade muitas mulheres ainda vivem dessa forma, por falta de apoio, conhecimentos, oportunidades, ter direitos em empreender seu negócio. Nesse contexto, as autoras Stroparo e Senhoras (2023) dizem que apesar da visão do meio social e econômico exercer influência na maneira das mulheres empreenderem, a empreendedora se configura como uma mulher confiante, inovadora e criativa, capaz de obter sua independência econômica, gerar oportunidades de emprego e conjugar a sua vida profissional, familiar e social.

No ramo do empreendedorismo é fundamental se capacitar e qualificar, ter conhecimento é indispensável, uma pessoa que deseja ter no mercado seu empreendimento tem que este sempre atualizado, buscando novas estratégias, inovações, visão, diante de um mercado competitivo, que exige bastante do indivíduo. As formações contribuem contemplando a habilidade do vendedor, por exemplo, sua desenvoltura, como lidar e conquistar seus clientes, tornando-se um empreendedor preparado e se destacando na busca do seu sucesso empresarial.

Portanto, nessa linha de pensamento Bispo *et al*, (2025), afirma que para se destacar cada vez mais no mercado competitivo, é necessário apresentar-se com um perfil empreendedor diferenciado, que promova mudanças e desenvolvimento econômico. Desta forma, o novo profissional deve ter capacidade de se inovar sempre, com novas ideias, que revolucionem a maneira de administrar as decisões que trarão sucesso para sua organização.

Nesse contexto, o empreendedorismo feminino vem ganhando visibilidade, fortalecimento por meio de reconhecimento e apoio nacional, mulheres empoderadas, que buscam mudar sua realidade a partir destas oportunidades, parcerias, uma tarefa de entaves por sofrerem preconceito frente aos seus trabalhos, negócios, empreendimentos.

É nessa perspectiva de mudança no cenário, que o Projeto Dona's: Mulheres Empreendedoras em Juruti no Estado do Pará vem contribuir e fortalecer no empreendimento de mulheres empoderadas, fortes, corajosas, promovendo incentivo feminino a partir, de ações, projetos voltados à economia financeira. Neste sentido, é significativo o potencial econômico do empreen-

dedorismo feminino brasileiro, considerando ambos os setores da economia o formal e o informal, sendo os negócios administrados por mulheres chegando a constituir uma grande parte da sociedade.

Compartilhando deste pensamento, para Panorama (2024), a Estratégia “Elas Empreendem” compartilha ideias e boas práticas, no que se refere aos objetivos de promoção do empreendedorismo de mulheres como instrumento de inclusão social e econômica do país. Para tanto, sabe-se que ninguém nasce empreendedor, somente a partir do contato social e estudos que favorecem o desenvolvimento de talentos e características na personalidade que podem ser fortalecidos ao longo da vida. Sendo que, contatos e referências influenciam diretamente no nível de empreendedorismo de uma pessoa, já que um empreendedor é um ser social (SEBRAE, 2025).

CONCLUSÃO

O empreendedorismo feminino tem se desenvolvido mediante a sociedade, por meio de lutas mulheres empoderadas buscam alavancar seu negócio, mulheres que sonham em ter visibilidade no mercado de trabalho com seu espírito de empreendedor, atuando com liderança para melhorias de suas vendas, atendimento aos seus clientes, demonstrando que são capazes de administrar, mas precisa ser valorizada, ter suporte, apoio, objetivando assim concretizar seus sonhos.

Neste sentido, com base na pesquisa de apoio bibliográfico, a partir da visão dos autores percebem-se as evidências sobre a participação das mulheres no empreendedorismo brasileiro e o quanto se destaca contribuindo na atividade econômica, mesmo enfrentando diversidades, preconceito, buscam soluções no processo de empreender. Todavia, a prática de empreender faz referência para a criação ou ampliação dos negócios, por meio de inovações favorecendo desenvolvimento seja de ideias e projetos.

Diante das pesquisas constatou-se que o empreendimento feminino tem crescido, mas enfrentam muitos desafios e tem uma margem grande de diferenças mediante ao gênero masculino. Mas, vale ressaltar que estas têm apoio de

várias organizações que estimulam e ajudam as empreendedoras a se organizar e se adequarem, atendendo as solicitações do mercado. Sendo que essas ações adotadas pelas organizações permitem que as mulheres estejam atentas a novas oportunidades, no objetivo de adquirirem resultados satisfatórios frente ao seu negócio, tais especificidades podem ser consideradas um fator significativo para sua vida profissional e pessoal.

Portanto, o empreendedorismo feminino vai além das expectativas, onde mulheres têm forças, garra, coragem para desbravar o ramo do seu negócio. É nessa perspectiva que o Projeto Dona's, vem contribuindo no desenvolvimento do empreendimento de mulheres na cidade de Juruti, disseminando oportunidades, oferecendo novo horizonte no mercado e qualificando para o crescimento profissional. Mas, é necessário que haja mais divulgação, principalmente nos locais de difícil acesso aonde às mídias não chegam, para que assim outras mulheres tenham acesso e sejam oportunizadas com este projeto riquíssimo que beneficia as empreendedoras na cidade de Juruti no Estado do Pará.

REFERÊNCIAS

ALCOA. Projeto Dona's e Costurando Sonhos são homenageados pela Câmara de Juruti (PA). Disponível em: Alcoa: Brasil: Instituto Alcoa: Conhecimento> acesso em 20/11/2024.

AMORIM, Rosane Oliveira. Batista, Luiz Eduardo. Empreendedorismo feminino: razão do empreendimento. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602115149.pdf>acesso em: 24/01/2025.

ANDRADE, Raquel Santos de. **A Importância da Excelência no Atendimento ao Cliente.** Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/9852/1/A%20import%C3%A2ncia%20da%20excel%C3%A2ncia%20no%20atendimento%20ao%20cliente.pdf>> acesso em: 14/01/2025.

ANTUNES, Stefanny Raissa Alves *et al.* Empreendedorismo Feminino. Revista Gestão em foco. Edição nº 14 - Ano 2022.

BISPO, Cláudio dos Santos *et al.* Empreendedorismo e Inovação. Disponível em: https://www.uniceusa.edu.br/aluno/arquivos/iniciacao_cientifica/publicacoes/artigo_empreendedorismo_inovacao.pdf>acesso em 25/03/2025.

CAMPOS, Aluska Guedes. **Um estudo sobre o empreendedorismo feminino na perspectiva conceitual**. Patos. PB. 2022.

CARVALHO, Jeandra Erika Neves. Vanderlei, Thais Stephane Araújo Martins, Gizelly de Carvalho. **Os Impactos do Empreendedorismo no Empoderamento Feminino: revisão sistemática**. Revista Contemporânea, v. 3, n. 11, 2023. ISSN 2447-09612023.

COSTA, Ariana. Santana, Lidia. Trigo Antônio. **Qualidade do atendimento ao cliente: Um grande diferencial competitivo nas organizações**. Revista de Iniciação Científica - RIC. Vol 02, nº 02 p. 155-172. Cairu. Junho. 2015.

CRUZ, Walter Cristovão da. **Gestão de Pessoas: um estudo acerca do recrutamento e seleção de pessoal**. Revista OWL (OWL Journal), [S. l.], v.1, n. 1, p. 14–29, 2023.

G1 SANTARÉM E REGIÃO. Projeto Dona's reúne novo grupo de empreendedoras em Juruti, investindo em conhecimento. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2024/03/26/projeto-donas-reune-novo-grupo-de-empendedoras-em-juruti-investindo-em-conhecimento.ghtml>> acesso em 20/11/2024.

IJUS. Instituto Juruti Sustentável. Disponível em: **IJUS Projeto Dona's reúne novo grupo de empreendedoras em Juruti, investindo no potencial local**> acesso em 12/01/2025.

JONATHAN, Eva Gertrudes. **Mulheres Empreendedoras: medos, conquistas e qualidade de vida**. Psicologia em Estudo. Mringá, v.10, n.3, p. 373-382, set/dez. 2005.

LIMA, Raquel de; Gervasio, Ricardo; Gervazio, Egeslaine de Nez. **Clima Organizacional: valorização do capital intelectual nas organizações**. Sinop. MT. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/2valoriz_capital_intelectual.pdf> acesso em 17/12/2024.

LINO, Samuel. **O Contributo do Empreendedorismo Feminino no Empoderamento Socio económico da Mulher, estudo de caso (pemba, moçambique)**. Universidade Católica de Moçambique. Revista Electrónica de Investigación e Desenvolvimento Moçambique. 2022. Disponível em: <https://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/16>>20/03/2025.

LUCENA, Priscilla Ferreira de. Rodrigues, Danielle Fernandes: **Empreendedorismo Feminino na cidade de João Pessoa-PB: Dificuldades enfrentadas no período do covid-19**. Rev. Campo do Saber. Volume 8 - Número 1 - Jan/Jun. de 2022.

LUNETTA, de Avaetê. Guerra, Rodrigues. **Metodologia da Pesquisa Científica e Acadêmica**. Revista OWL. Vol. 1, n. 2, Campina Grande, ago. 2023.

NIQUITO, Thais Waideman. Empreendedorismo Feminino no Brasil. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/7556/1/Empreendedorismo%20Feminino%20no%20Brasil%20%281%29.pdf>> acesso em 24/01/2025.

NIQUITO, Thais Waideman. Empreendedorismo Feminino no Brasil. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/7556/1/Empreendedorismo%20Feminino%20no%20Brasil%20%281%29.pdf>> acesso em 24/01/2025.

PANORAMA DO EMPREENDEDORISMO FEMININO NO BRASIL. **Elas Empreendem**. Brasília, agosto de 2024. Disponível em: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-08/estudo_do_empreendedorismo_feminino_v15_regular.pdf> acesso em: 13/01/2025.

RODRIGUES, Cinthia de Oliveira. Lopes, Maria Lúcia Bahia. Santos, Marcos Antônio Souza dos. **Empreendedorismo feminino e agricultura: uma revisão sistemática da literatura**. Research, Society and Development, v. 11, n.3, 2022.

RODRIGUES, Rosiane Belo. Melo, Marlene C. de O. Lopes. Lopes, Ana Lúcia Magri. **Gênero Feminino no Empreendedorismo de Sucesso em Minas Gerais: estudo de casos**. (2016)

SANTOS, Izalnete Teles dos. **Empoderamento e empreendedorismo feminino: um estudo multicaso com as jovens empreendedoras do Salvador**. Revista Formadores: Vivências e Estudos, Cachoeira (Bahia), v. 13, n. 3, p. 6 - 24, dez. 2020.

SEBRAE. **Empreendedorismo**. 08 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.sebrae-sc.com.br/blog/o-que-e-empreendedorismo#:~:text=Empreendedorismo%20%C3%A9%20a%20capacidade%20que,impacto%20no%20cotidiano%20das%20pessoas.>> acesso em: 18/01/2025.

STROPARO, Telma Regina; Senhoras, Elói Martins (organizadores). **Empreendedorismo Feminino**. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 179 p.

VALE, Gláucia Vasconcelos. Wilkinson, Jhon. Amâncio, Robson. **Empreendedorismo, Inovação e Redes: uma nova abordagem**. RAE- Eletrônica. V.7. n.1, Art.7 jan/junh 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raeel/a/XWhbkGKbmbCYgQFbqGgGhzt/?lang=pt&format=pdf> acesso em: acesso em 15/01/2025.

CAPÍTULO 3

O PROFISSIONAL CONTÁBIL NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS AO MEI

Neiro José de Oliveira
Osvaldo Daniel Dos Santos Pinheiro
Joice dos Santos Alves
Cleidir José Furlani
Dyego Felype Penna Carvalho
Doi: 10.48209/978-65-5417-530-3

Resumo: A formalização dos trabalhadores informais por meio da figura do Microempreendedor Individual (MEI), instituída pela Lei Complementar nº 128/2008, configura-se como uma estratégia pública essencial para a redução da informalidade e ampliação do acesso a direitos trabalhistas e benefícios sociais. Este estudo tem como objetivo discutir o papel do profissional contábil na prestação de serviços ao MEI, destacando tanto os serviços essenciais quanto os estratégicos. Por meio de uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, foram analisadas as contribuições do contador no apoio à gestão, controle financeiro, formação de preços e tomada de decisões dos microempreendedores. Verificou-se que, embora o MEI não tenha obrigatoriedade legal de contratar serviços contábeis, a atuação do profissional contábil se revela fundamental para a sustentabilidade e crescimento desses pequenos negócios, especialmente em contextos de baixa qualificação gerencial. O estudo também identificou lacunas na valorização e contratação de serviços contábeis por parte dos MEIs e apontou oportunidades de expansão de mercado para os escritórios de contabilidade.

Palavras-chave: Microempreendedor Individual; Profissional Contábil; Sustentabilidade Empresarial; Serviços Contábeis Estratégicos; Tomada de Decisão.

Abstract: The Individual Microentrepreneur (MEI) has become a possibility for informal workers he formalization of informal workers through the figure of the Individual Microentrepreneur (MEI), created by Complementary Law No. 128/2008, is a key public policy for reducing informality and expanding access to labor and social rights. This study aims to discuss the role of the accounting professional

in providing services to MEIs, highlighting both essential and strategic services. Based on qualitative methodology and bibliographical research, the study analyzes the accountant's contribution to management support, financial control, pricing, and decision-making. The findings indicate that, although MEIs are not legally required to hire accounting services, professional accounting support is crucial for the sustainability and growth of these businesses, particularly in contexts of limited managerial knowledge. The study also identified gaps in MEIs' understanding and appreciation of accounting services and highlighted opportunities for accounting firms to expand their client base.

Keywords: Individual Microentrepreneur; Accounting Professional; Business Sustainability; Strategic Accounting Services; Decision-Making.

INTRODUÇÃO

O Microempreendedor Individual (MEI) se tornou uma possibilidade aos trabalhadores informais poderem formalizar os negócios de seu pequeno empreendimento. A informalidade se desenvolve principalmente no contexto de crise econômica no país, pois é um caminho um contingente de trabalhadores desempregados obterem uma renda. O crescimento da informalidade é prejudicial aos trabalhadores informais à economia nacional. Os trabalhadores informais não possuem direitos trabalhistas, como afastamento por doença e aposentadoria (BRASIL, 2008).

A abertura do Microempreendedor Individual (MEI) possibilita ao trabalhador informal acessar os direitos trabalhistas, às linhas de créditos e as demais políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento dos pequenos empreendimentos. Neste contexto, se desenvolve o papel do profissional contábil na abertura do Microempreendedor Individual (MEI) e cumprimento de suas obrigações acessórias. Desta maneira, apresenta-se a questão que norteou o desenvolvimento deste estudo: como o profissional contábil pode atender às demandas do Microempreendedor Individual (MEI)?

O objetivo geral deste estudo é discutir o papel do profissional contábil no atendimento das demandas do Microempreendedor Individual (MEI) no

país, por meio da prestação de serviços contábeis. Os objetivos específicos são os seguintes: contextualizar a contabilidade gerencial; abordar sobre o profissional contábil; e refletir sobre as prestações de serviços do profissional contábil aos microempresários individuais.

O desenvolvimento deste estudo se embasa na importância no desenvolvimento do Microempreendedor Individual (MEI) na economia nacional, contribuindo para a redução da informalidade no mercado de trabalho e para a ampliação do acesso aos direitos trabalhistas. A discussão sobre o tema possibilita a identificação de uma oportunidade de o profissional contábil empreender na prestação de serviços a microempresários individuais.

Este estudo se qualifica como uma pesquisa de revisão bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, decorrente de levantamento realizado em artigos científicos, que discutem a temática. Inicialmente, desenvolveu-se uma contextualização sobre a contabilidade na gestão. Sequencialmente, abordou-se sobre o profissional contábil e o seu desenvolvimento no empreendedorismo e na carreira profissional. Finalmente, refletiu-se sobre o papel do profissional contábil no desenvolvimento do Microempreendedor Individual (MEI) no país, por meio da sua prestação de serviços. A formalização dos trabalhadores informais por meio do Microempreendedor Individual (MEI) representa uma política pública estratégica para a redução da informalidade no mercado de trabalho. No entanto, muitos microempreendedores não possuem conhecimentos técnicos suficientes para gerir corretamente seus negócios, o que reforça a importância da atuação do profissional contábil. Este trabalho portanto se justifica pela necessidade de discutir o papel do contador na prestação de serviços essenciais e estratégicos ao MEI, contribuindo tanto para a sustentabilidade dos pequenos negócios quanto para a valorização da contabilidade como instrumento de apoio à gestão.

Dessa forma, parte-se da suposição de que o apoio técnico do profissional contábil é determinante para o desenvolvimento sustentável e para a permanência do Microempreendedor Individual no mercado formal, especialmente em contextos de baixa qualificação administrativa e financeira do microempreendedor.

A presente pesquisa divide-se em cinco capítulos. O primeiro, trata-se da introdução. O segundo do referencial teórico. Já o terceiro, menciona a metodologia utilizada. Referindo-se ao quarto capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos resultados da pesquisa. E, por fim, no último capítulo, pontua-se as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

Contabilidade Gerencial

Neste ambiente de competitividade, a contabilidade gerencial se constitui como uma ferramenta de utilização nas micro e pequenas empresas. Apesar da resistência, às mudanças contínuas na contabilidade gerencial são necessárias para manutenção da competitividade das empresas. Angonese e Lavarda (2014) ressaltam que a resistência ao processo de mudança é um fator inerente à natureza humana e encontram-se permanentemente presentes no contexto socioinstitucional das empresas.

Guerreiro, Frezatti e Casado (2006) ressaltam que os sistemas de contabilidade gerencial apresentam catalisadores e facilitadores das suas mudanças, que possibilitam uma determinada estabilidade em suas estruturas. Os referidos autores exemplificam a tecnologia da informação como facilitadora de mudanças nas práticas desenvolvidas na contabilidade gerencial, contributiva à disseminação do conhecimento nos ambientes organizacionais.

Neste contexto, Franco (2010) ressalta que os conceitos de contabilidade gerencial se adequam às mudanças no panorama econômico e empresarial, mas mantendo a sua essência de auxiliar os gestores no processo de tomada de decisões. Iudícibus (2006) define a contabilidade gerencial como um enfoque especial qualificado às técnicas e procedimentos contábeis da contabilidade tradicional, numa perspectiva diferente e analítica, que possibilita auxiliar os gestores no processo decisório.

Franco (2010) se aprofunda na conceituação da contabilidade gerencial como um conjunto de informações oriunda de análises de naturezas diversas, acessível aos usuários internos da empresa para auxiliá-los no processo de-

cisório, para promover o planejamento, a avaliação e o controle de recursos próprios e de terceiros, no cumprimento de metas. Esta definição aponta as principais ações do processo decisório em que os gestores se utilizam das informações contábeis provenientes da contabilidade gerencial.

Teixeira (2015) aborda que as demandas dos gestores em cenários competitivos refletem em mudanças na contabilidade gerencial e impulsionamento no desenvolvimento de seus novos artefatos. Soutes (2006) ressalta que estes artefatos consistem em atividades, ferramentas, instrumentos, filosofias de gestão, filosofias de produção, modelos de gestão e sistemas aplicáveis na contabilidade gerencial nas empresas.

Frezatti (2005) compreende que estes artefatos da contabilidade gerencial se desenvolvem com o objetivo de assegurar a realização das estratégias e o cumprimento dos objetivos. Abdel-Kader e Luther (2008) identificam os artefatos da contabilidade gerencial em quatro fases: definição dos custos e do controle financeiro, com a utilização de indicadores financeiros; indica as formas de fornecimento de informação ao planejamento e controle, com a utilização orçamento como base de planejamento; redução de resíduos, com enfoque nas atividades e avaliação de riscos de projetos; e, geração de valor através de recursos.

Esses artefatos potencializam o aprimoramento da contabilidade gerencial para atendimento das demandas dos usuários internos. Villa (2012) ressalta que a vinculação direta da contabilidade gerencial com os usuários internos envolvidos no processo decisório qualifica a informação como mais detalhada, incluindo as seguintes ações: identificação, preparação, mensuração, análise, interpretação e comunicação dos dados obtidos. A referida autora conclui ao compreender que esta informação detalhada facilita o alcance dos objetivos organizacionais, pois está vinculada às demandas dos gestores e à divulgação de dados úteis aos seus fins.

A importância da informação detalhada se apresenta também nas micro e pequenas empresas. IBGE (2003) identifica uma grande relevância das micro e pequenas empresas na economia nacional, pois se apresenta como alternativa de emprego formal ou informal, é uma opção de ocupação para indivíduos com

capacidade de empreender. Santini *et al.* (2015) compreendem que as micro e pequenas empresas são contributivas ao desenvolvimento regional, fundamentando-se na geração de empregos e transformação de políticas de inovação em instrumentos de competitividade.

Apesar desta importância no desenvolvimento regional, Nascimento *et al.* (2013) aponta a elevada incidência de mortalidade precoce de micro e pequenas empresas, em decorrência de diversas motivações. Sales, Barros e Pereira (2011) ressaltam as barreiras enfrentadas pelas micro e pequenas empresas para se manterem nos mercados de atuação, se constituindo como uma condição contributiva ao fracasso delas.

Mendonça *et al.* (2017) destacam a falta de preparo dos profissionais de gestão nas micro e pequenas empresas, contribuindo para realização de um processo decisório embasado em critérios empíricos e em visão de curto prazo. Este cenário se apresenta desafiador ao desenvolvimento da contabilidade gerencial como ferramenta gerencial de suporte ao processo decisório nas micro e pequenas empresas brasileiras.

Cruz e Soares (2014) ressaltam que a informação contábil possibilita os seguintes benefícios às empresas micro e pequenas empresas:

Estoque: Apoio nas decisões de comprar ou produzir mercadoria; Fluxo de Caixa: Esse controle auxilia a empresa, por exemplo, não criar uma dívida com empréstimo de carga de juros elevada, entrar no cheque especial; Obter informações de recebimento e pagamento de duplicata, assim como é possível ter a situação de valores disponíveis da empresa, de pagamentos e entrada de dinheiro em caixa; Demonstrações Financeiras: É possível gerar um relatório sobre o lucro líquido, faturamento, despesas entre outros; Levantamento de custo e despesa, pois através desse será possível obter um preço correto dos produtos ou/e serviços; Capital de Giro: Onde se consegue evitar gastos onerosos, caso ocorra um aumento nas vendas ou serviços prestados, faz-se necessário um capital de giro para apoio (CRUZ; SOARES, 2014, p.23).

Estes componentes citados devem ser considerados no planejamento estratégico das micro e pequenas empresas. Santini *et al.* (2015) definem o planejamento estratégico como uma ferramenta empregada pelos gestores de micro e pequenas empresas para promover o planejamento e organização,

visando atingir eficazmente o objetivo. O processo de tomada de decisões está presente na definição do planejamento estratégico e no trabalho das empresas com os estoques, fluxo de caixa, demonstrações financeiras e capital de giro.

Silva *et al.* (2017) identificaram que em algumas micro e pequenas empresas são utilizadas informações inseguras de relatórios gerenciais na tomada de decisões do cotidiano, constituindo condições prejudiciais ao processo decisório. A contabilidade gerencial possui a capacidade de fornecimento de informações contábeis seguras, pois reflete o panorama econômico-financeiro da empresa. Além de proporcionar apoio ao processo decisório, pode ser utilizada em um planejamento estratégico constituído de decisões de longo prazo.

Profissional contábil

O profissional contábil ocupa um papel no desenvolvimento da contabilidade como instrumento fundamental no processo de tomada de decisão nas organizações. Cardoso, Riccio e Albuquerque (2009) visualizam que a evolução funcional do contador está condicionada ao desenvolvimento dos negócios nas organizações, mudando de uma concepção operacional e fiscal para o enfoque gerencial, demandando outras habilidades profissionais.

Fleury e Fleury (2004) definem as competências como um saber agir responsável e reconhecido, que envolvem ações e componentes agregadores à organização e ao indivíduo: mobilização, integração, transferência de conhecimentos, recursos e habilidades. Considerando esta concepção, Reis *et al.* (2015) definem as habilidades e competências em quatro dimensões, em conformidade na CNE/CES nº 1/2024, IFAC (2019) e AICPA (2019), demonstradas na Quadro 1:

Quadro 1. Dimensões de competência profissional contábil (CNE/CES, IFAC e AICPA).

Dimensão	Descrição Integrada (Brasil, IFAC e AICPA)	Variáveis Comuns
Técnico-científica	Aplicação de conhecimento técnico em contabilidade, auditoria, controladoria e finanças	Princípios contábeis, normas internacionais (IFRS), regulação tributária, perícia, relatórios financeiros
Tecnológica-digital	Uso de tecnologias da informação e análise de dados para suporte à decisão contábil	Sistemas ERP, softwares contábeis, análise de dados, RPA, blockchain, BI, contabilidade digital
Ética e responsabilidade	Comportamento ético, transparente e responsável em contextos sociais e profissionais	Integridade, compliance, ESG, responsabilidade social, ética organizacional
Comunicação	Capacidade de comunicação eficaz com partes interessadas técnicas e não técnicas	Redação técnica, escuta ativa, relatórios contábeis, comunicação oral, relatórios integrados
Raciocínio e julgamento	Capacidade de análise crítica, pensamento estratégico e julgamento profissional	Solução de problemas, tomada de decisão ética, julgamento baseado em evidência, pensamento crítico
Liderança e colaboração	Gestão de pessoas, equipes e processos com foco em resultados organizacionais	Gestão participativa, colaboração multidisciplinar, delegação, liderança inclusiva
Aprendizagem contínua	Compromisso com o desenvolvimento profissional e adaptação a mudanças	Atualização técnica, educação continuada, autoavaliação, flexibilidade e aprendizagem ao longo da vida
Empreendedorismo e inovação	Criação de soluções, modelos de negócio e estratégias contábeis adaptadas ao mercado	Visão empreendedora, criatividade, análise de viabilidade, abertura à mudança, atuação consultiva

Fontes: BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março de 2024., IFAC – Handbook of International Education Standards (IES 1–8), 2019., AICPA & CIMA – CGMA Competency Framework, 2019.

Essas habilidades e competências já anteriormente citadas por Reis *et al.* (2015) são contempladas no currículo apresentado pelos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Os referidos autores compreendem as habilidades e competências estabelecidas para o currículo de formação do contador seguindo os mesmos itens estabelecidos pelas organizações internacionais de contabilidade.

Santos *et al.* (2011) evidenciam um cenário em que as expectativas dos alunos de Ciências Contábeis são diversas das exigências do mercado de trabalho na área de contabilidade nas organizações. Os autores compreendem que as instituições de ensino superior devem se atentar às demandas das organizações em relação ao profissional contábil. Machado e Nova (2008) destaca a busca das organizações por um profissional contábil com enfoque direcionado aos usuários finais de contabilidade. Estes alunos dos cursos de Ciências Contábeis caracterizam-se pelo enfoque gerencial, segundo Machado e Nova (2008).

Faria e Queiroz (2009) ressaltam que a harmonização dos padrões contábeis constituiu novas demandas na formação curricular do profissional contábil nas instituições de ensino superior. Essa condição exige uma visão global do contador, pois ele deverá produzir relatórios para a matriz no exterior e para organismos financiadores e, ainda, os seus relatórios podem ser comparados com relatórios produzidos por profissionais de outros países. A empregabilidade do profissional contábil está relacionada ao desenvolvimento do aluno de Ciências Contábeis para enfrentar os desafios e mudanças nas contabilidades brasileira e global.

Além da formação do profissional contábil, outro componente importante para o desenvolvimento do indivíduo é a sua postura ética na organização e na sociedade. Souza e Martins (2021) destacam que o contador deve estar ciente de que se alguma empresa em que presta serviços adotar procedimentos fora dos padrões estabelecidos pela normatização contábil, passar pela fiscalização, a sua integridade e moral decaíram perante este fato. As fraudes contábeis da Enron e da Parmalat posicionaram os seus profissionais

contábeis perante uma situação de responsabilidade por estas irregularidades identificadas pelos órgãos fiscalizadores.

O profissional contábil e o setor de contabilidade passam por mudanças contínuas para se adequar aos negócios, influenciados pelos avanços tecnológicos e pela globalização. Acrescenta-se que o profissional contábil se confronta com o desafio de acompanhamento da complexa legislação tributária brasileira e, manter as em empresas que prestam serviços em conformidade com os padrões estabelecidos pela contabilidade tributária. Os dilemas éticos se condicionam como desafios aos profissionais contábeis nas organizações, pois envolvem interesses entre proprietários e acionistas minoritários. A formação curricular dos alunos de Ciências Contábeis é fundamental para a preparação do profissional contábil perante estes desafios e, sequencialmente, ao seu desenvolvimento profissional na área.

A preparação abre oportunidades para o profissional contábil trabalhar em sua área de formação, como funcionário ou como empreendedor no mercado contábil. Neste contexto, apresenta-se a demanda dos microempresários individuais pela prestação de serviços contábeis, principalmente nas orientações técnicas, no cumprimento das obrigações principais e acessórias e no apoio à gestão dos seus pequenos negócios.

Prestação de serviços contábeis ao MEI

O microempreendedor individual foi implementado no ano de 2008, por meio da sanção da Lei Complementar Federal nº 128/2008, que instituiu uma nova figura formalizada dos pequenos empreendimentos distribuídos em diversas localidades do país. A implementação do microempreendedor individual constituiu uma política pública de redução da informalidade de pequenos negócios, possibilitando que profissionais autônomos se formalizem, com inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, carga tributária reduzida e acesso aos benefícios previdenciários e sociais, conforme a legislação.

Agapito e Irigoyen (2015) visualizam potenciais impactos da formalização das atividades do microempreendedor individual, como a possibilidade de obtenção de crédito e o acesso à oportunidade de venda às empresas e órgãos

públicos. Apesar disso, os autores identificaram o problema da pejetização, que consiste em contratar uma pessoa por meio da pessoa jurídica do microempreendedor individual, ao invés de contratá-la na condição de funcionário pelo regime da CLT. Neste contexto, o microempreendedor individual demanda orientação técnica para que os seus negócios sejam desenvolvidos em conformidade com a legislação.

Bergamo e Pereira (2022) salientam que uma contabilidade organizada é essencial para a tomada de decisões e, conseqüentemente, para o crescimento das empresas. De acordo com estas autoras, o contador realiza o gerenciamento das atividades contábeis, trabalhistas, econômicas, patrimoniais e tributárias, e ainda manter a regularidade da empresa mediante às suas obrigações, desenvolvendo relatórios financeiros que o gestor pode utilizar no processo de tomada de decisões. Apesar da simplificação da contabilidade do microempreendedor individual, há obrigações a serem cumpridas e demandas de informações para o processo de tomada de decisões pelo gestor.

O Microempreendedor Individual não possui um profissional contábil em seu quadro pessoal, em decorrência da sua estrutura delimitada pela legislação, excetuando em casos raros em que o proprietário é contador ou técnico contábil. Moraes e Feitosa Filho (2019) observam que o contador se apresenta como uma assessoria essencial em determinados processos da empresa, podem ser citados o registro de funcionários, processos licitatórios e faturamento. Os referidos autores identificam também que os profissionais contábeis estimulam os empresários no aprimoramento do seu método de empreender, desenvolvendo habilidades gerenciais, e apoiando no processo de tomada de decisões e no planejamento de atividades de longo e curto prazo. Os profissionais contábeis podem apoiar os microempreendedores manterem e desenvolverem os seus negócios, principalmente nas situações de crises econômicas em que estes são bastante vulneráveis.

Bergamo e Pereira (2022) destacam que a dispensa da obrigatoriedade da contabilidade para o Microempreendedor Individual não destitui a importância da prestação de serviços contábeis para estas empresas. Segundo estas autoras, os microempreendedores individuais não compreendem todas as obrigações re-

ferentes aos seus negócios, e ainda possuem dificuldades para organização administrativa e financeira da empresa. Esta condição dos microempreendedores individuais evidencia uma oportunidade de atuação dos profissionais contábeis, na promoção de assessoria contábil e gerencial.

Sousa e Dobiez (2017) relatam que muitos microempreendedores individuais se formalizam, mas sem deter o conhecimento necessário para manutenção do seu negócio. Segundo estes autores, esta condição propicia tomadas de decisões que influenciam negativamente os negócios. A assessoria dos profissionais contábeis representa uma forma de capacitação dos microempreendedores, inclusive para compreender eles compreenderem melhor os seus próprios negócios e as oportunidades no mercado de atuação.

Chupel, Sobral e Barella (2014) ressaltam que a contabilidade pode trazer respostas para o microempreendedor que seriam difíceis para sua observação, pois o contador tem a obrigação de lhe levar informações úteis, claras, objetivas para ele. Os referidos autores enfatizam que o contador possui a capacidade de proporcionar segurança e prosseguimento ao futuro do negócio do microempreendedor, possibilitando diminuição de riscos e suporte ao crescimento da empresa. As informações são estratégicas para o desenvolvimento dos negócios, independentemente do seu porte, inclusive a sua falta e a sua intempetividade podem contribuir para a falência do Microempreendedor Individual.

Dias, Almeida e Lima (2019) observam que geralmente os serviços contábeis prestados ao MEI consistem em serviços essenciais, que não incluem serviços de gestão contábil e de elaboração e controle de fluxos de caixas. De acordo com estas autoras, os serviços de consultoria não são comumente ofertados aos microempreendedores, como relatórios financeiros do negócio ou uma assessoria mais estratégica. Além do controle de fluxo de caixa, os microempreendedores demandam serviços de consultoria na formação de preços, pois são fatores que podem ocasionar a insolvência dos seus negócios nos médio e longo prazos.

Santos e Marcelinho (2022) destacam a importância fundamental do acompanhamento contínuo do profissional contábil para o Microempreendedor Individual (MEI), tendo em vista que as informações contábeis possibilitam um

controle mais preciso e eficaz sobre a situação financeira da empresa. Esse controle auxilia na tomada de decisões, no planejamento estratégico, na eficiência e no gerenciamento adequado do negócio, contribuindo significativamente para a sustentabilidade e o crescimento da empresa no mercado.

A formação de preços é um fator estratégico no desenvolvimento dos negócios dos microempreendedores, pois deve garantir a cobertura dos custos fixos e variáveis, e ainda promover uma margem de lucro sustentável. O controle financeiro possibilita identificar a insustentabilidade dos preços dos serviços e produtos ofertados, a carência de capital de giro e a necessidade de replanejar o fluxo financeiro. A assessoria contábil possui base para ofertar os conhecimentos necessários para apoiar os microempreendedores na elaboração e controle financeiro, passando pela abordagem da formação de preços.

A contratação ou terceirização de escritórios de contabilidade deve ser realizada com embasamento em critérios bem definidos, em uma relação contratual sustentável e confiável entre ambos, o Microempreendedor individual e a prestadora de serviços contábeis. Fernandes e Camporez (2019) identifica vários fatores que devem ser considerados na escolha do escritório de contabilidade para assessorar o microempreendedor na contabilidade de seu negócio, como: saúde financeira, a capacidade de elaboração de uma contabilidade que capacite o empresário entender os resultados realizados, a orientação nos diversos procedimentos prestada pelo escritório de contabilidade ao empresário, e a elaboração de relatórios que facilitem o entendimento.

Sammour e Silva (2020) identificaram que os escritórios de contabilidade não possuem perspectivas em relação ao Microempreendedor Individual, em decorrência da falta de exigência legal do acompanhamento de um profissional sobre as suas atividades. Chupel, Sobral e Barella (2014) observam que parte dos microempreendedores não valorizam os serviços de contabilidade, apesar de todas as empresas precisarem do controle proporcionado pela contabilidade para o desenvolvimento do processo de tomada de decisão. O posicionamento de escritórios de contabilidade e de microempreendedores se apresenta prejudicial para ambos, pois eles estão perdendo a oportunidade de desenvolverem os seus negócios.

METODOLOGIA

Fundamentando em Cervo *et al* (2007), a pesquisa desenvolvida se caracteriza como uma pesquisa de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, que se debruçou sobre o tema do papel do profissional contábil no atendimento das demandas do Microempreendedor Individual (MEI) no país, por meio da prestação de serviços contábeis.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases Scholar Google, Scielo e entre outras. As bases bibliográficas foram artigos científicos e livros. Este levantamento bibliográfico embasou a discussão sobre a prestação de serviços contábeis ao MEI. O critério de seleção de fontes bibliográficas se fundamentou na sua relevância em termos de produção de conhecimento científico no tema abordado neste estudo. Realizou-se uma dialética entre os autores, para se aprofundar o tema por meio de uma reflexão crítica sobre as potencialidades dos serviços contábeis no desenvolvimento do MEI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As empresas encontram-se inseridas em mercados competitivos, independentemente do seu porte, uma condição que demanda mudanças em ações, estruturas e planos. A contabilidade gerencial facilita estas mudanças nas organizações, pois fomentam-nas com informações claras, objetivas e tempestivas para o processo de tomada de decisão perante um ambiente de mercados dinâmicos. Observa-se que a contabilidade gerencial preserva o seu desenvolvimento embasado em procedimentos e técnicas, mas passa também por mudanças, principalmente em seu rol de artefatos, para atender as demandas das empresas. Os artefatos possibilitam o cumprimento das estratégias e dos objetivos das organizações, passando pelas fases da contabilidade gerencial.

As micro e pequenas empresas são importantes no desenvolvimento regional, por meio da geração de empregos e renda nas economias locais. A contabilidade gerencial possui capacidade para fornecer informações importantes para o planejamento estratégico e para o processo de tomada de decisões das

micro e pequenas empresas. A ausência de informações da contabilidade gerencial é prejudicial para as micro e pequenas, pois não conseguem planejar estratégias para o médio e o longo prazos.

O desenvolvimento do profissional passa pelas mudanças na contabilidade gerencial, influenciada pelas demandas das empresas em relação aos serviços contábeis. As competências do profissional contábil abrangem a mobilização, a integração, a transferência de conhecimentos, os recursos e as habilidades. Estas competências são distribuídas pelos currículos dos cursos de graduação de Ciências Contábeis, pois as exigências do mercado de trabalho são diversificadas e globais em relação aos cargos na área de contabilidade.

A ética se apresenta como conhecimento importante na formação do contador, pois se aplica este conhecimento na sua atuação em qualquer empresa. Além da ética, o contador deve se atentar ao processo de globalização, aos avanços tecnológicos e às mudanças da legislação, pois estes fatos influenciam o seu trabalho nas organizações ou em seus empreendimentos na área de contabilidade.

O Microempreendedor Individual é uma figura empresarial que se agrega ao conjunto de tipificações de micro e pequenas empresas, instituída pela Lei Complementar Federal nº 128/2008. A implementação do Microempreendedor Individual configurou-se como uma política pública de formalização de profissionais autônomos e de outros profissionais em condições de precarização do trabalho, que apresenta benefícios e problemas que devem ser observados pelo governo e entidades empresariais.

O contador realiza o gerenciamento das atividades contábeis, trabalhistas, econômicas, patrimoniais e tributárias, e ainda manter a regularidade das obrigações do Microempreendedor Individual, desenvolver relatórios financeiros que o gestor pode utilizar no processo de tomada de decisões. O Microempreendedor Individual não possui um profissional contábil em seu quadro pessoal, consequentemente, demandam a contratação terceirizada de serviços contábeis para abertura da empresa, lançamento de notas fiscais, registro de profissional e demais serviços essenciais.

Os escritórios de contabilidade possuem um potencial de ofertar uma maior gama de serviços contábeis aos microempreendedores individuais, como assessoria no controle financeiro, na formação de preços e no processo de tomada de decisões. Os microempreendedores individuais não possuem todo o conhecimento necessário para a organização administrativa e financeira do seu negócio, inclusive as obrigações da sua empresa. A assessoria contábil pode fomentar o desenvolvimento do empreendedorismo do microempreendedor individual, por meio de informações e análises que proporcionam segurança ao futuro do empreendimento. Este cenário demanda mudanças de concepção dos microempreendedores individuais e dos escritórios de contabilidades, para visualizar oportunidades de desenvolvimento para ambos.

CONCLUSÃO

Desta maneira, conclui-se que o profissional contábil possui amplas capacidades de desenvolver os serviços de gestão contábil e de assessoria à gestão ao Microempreendedor Individual, contemplando os serviços essenciais e os serviços estratégicos. Os serviços contábeis não se restringem às obrigações fiscais, pois o Microempreendedor Individual demanda informações com qualidade em seu processo de tomada de decisões. Os profissionais contábeis podem ampliar a oferta de serviços contábeis ao Microempreendedor Individual, agregando capacitação técnica, e assessoria na formação de preços e no controle financeiro.

Os objetivos deste estudo foram concretizados, em conformidade com o seu planejamento, sem dificuldades relevantes em seu desenvolvimento. Sugere-se o desenvolvimento de um estudo sobre a percepção dos escritórios de contabilidade em relação ao Microempreendedor Individual, com a utilização de pesquisa de campo. Esta sugestão possibilita o aprofundamento sobre o tema deste estudo.

REFERÊNCIAS

ABDEL-KADER, M.; LUTHER, R. The impact of firm characteristics on management accounting practices: a UK-based empirical analysis. **The British Accounting Review**, v. 40, n. 1, p. 2-27, 2008.

AGAPITO, Esthefani Ribeiro; IRIGOYEN, Nicolas Barco. **Política Pública do Microempreendedor Individual: perfil e evolução histórica**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração Pública), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

AICPA – AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS e CIMA – CHARTERED INSTITUTE OF MANAGEMENT ACCOUNTANTS. **CGMA Competency Framework**. 2019. Disponível em: <https://us.aicpa.org/content/dam/cgma/resources/tools/downloadabledocuments/cgm-a-competency-framework.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ANGONESE, Rodrigo; LAVARDA, Carlos Eduardo Facin. Análise dos fatores de resistência envolvidos no processo de mudança no sistema de contabilidade gerencial. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 25, n. 66, p. 214-227, 2014. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/rcf/article/view/98011>>. Acesso em 06 de janeiro de 2025.

BERGAMO, Sany Amélia Padilha; PEREIRA, Tatiane Pietrobelli. A importância do contador ao Microempreendedor Individual-MEI. **Revista Eletrônica de Ciências Contábeis**, v. 11, n. 2, p. 96-128, 2022. Disponível em: <<http://seer.faccat.br/index.php/contabeis/article/view/2515>>. Acesso em 06 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008**. Altera a Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006; institui o Microempreendedor Individual – MEI. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 244, p. 1- 3, 19 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp128.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 61, p. 43–44, 28 mar. 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?captchafield=firstAccess&data=28/03/2024&jornal=515&pagina=43>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CARDOSO, Ricardo Lopes; RICCIO, Edson Luiz; ALBUQUERQUE, LG de. Competências do contador: um estudo sobre a existência de uma estrutura de interdependência. **RAUSP [online]**, v. 44, n. 4, p. 365-379, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2234/223417460006.pdf>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2025.

CERVO, Amado Luiz *et al.* **Metodologia Científica**. 6^a ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHUPEL, Jéssica Fernanda; SOBRAL, Elvio; BARELLA, Lauriano Antonio. A importância da contabilidade para microempreendedor individual. **Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/rcf/article/view/98011>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2025.

CRUZ, Daniely Candido da; SOARES, Tamara Rodrigues. **A utilização das informações geradas pelo sistema de informação contábil como auxílio à gestão das micro e pequenas empresas: um estudo de caso no setor comercial no segmento de telefonia e comunicação**. 2014. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Contábeis), Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda/RJ, 2014.

DIAS, Rayla; ALMEIDA, Juliana; LIMA, Nattalia. Percepção dos Profissionais Contábeis em Relação aos Serviços Prestados ao Microempreendedor Individual (MEI) pelos Escritórios de Contabilidade do Município de Itatiaia-RJ. **Revista eletrônica da Faculdade Educacional Dom Bosco–AEDB, Rio de Janeiro**, 2019. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos20/23730268.pdf>>. Acesso em 06 de janeiro de 2025.

FARIA, Ana Cristina; QUEIROZ, Mario Roberto Braga. Demanda de profissionais habilitados em contabilidade internacional no mercado de trabalho da cidade de São Paulo. **Revista Universo Contábil**, v. 5, n. 1, p. 55-71, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1170/117015043005.pdf>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2025.

FERNANDES, Eloisa Novais; CAMPOREZ, Karla Gonzaga. **O Microempreendedor Individual: um estudo sobre a importância da contabilidade para o MEI**. 2019. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Contábeis), Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus/ES, 2019.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FRANCO, Giovana Marques de Oliveira. **Contabilidade gerencial: um estudo no Brasil sobre diferentes ferramentas gerenciais para diferentes necessidades**. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Ciências Atuariais), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREZATTI, Fábio. Management Accounting profile in firms located in Brazil: a field study. **Brazilian Administration Review**, v. 2, n. 1, p. 73-87, jan/jun 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000600008&script=sci_arttext>. Acesso em 06 de janeiro de 2025.

GUERREIRO, Reinaldo; FREZATTI, Fábio; CASADO, Tânia. Em busca de um melhor entendimento da contabilidade gerencial através da integração de conceitos da psicologia, cultura organizacional e teoria institucional. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 17, n. spe, p. 7-21, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/rcf/article/view/34192>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **As micro e pequenas empresas comerciais e de serviços no Brasil: 2001**. IBGE, 2003.

IFAC – INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS. *Handbook of International Education Standards (IES 1–8)*. New York: IFAC, 2019. ISBN 978-1- 60815-427-2. Disponível em: <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025

IUDÍCIBUS, Sergio de. **Contabilidade gerencial**. São Paulo: Atlas, 2006.

MACHADO, Vinicius Sucupira de Alencar; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa. Análise comparativa entre os conhecimentos desenvolvidos no curso de graduação em contabilidade e o perfil do contador exigido pelo mercado de trabalho: Uma pesquisa de campo sobre educação contábil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v.2, nº1, p.1-23, Jan./Abr., 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4416/441642763002.pdf>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2025.

MENDONÇA, Sandro Augusto Teixeira *et al.* O planejamento estratégico como ferramenta: um estudo sobre a eficiência das micro e pequenas empresas brasileiras. **Administração de Empresas em Revista**, v. 16, n. 17, p. 50-68, 2017. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/21-95>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2025.

MORAIS, Maria Aparecida Silva; FEITOSA FILHO, Raimundo Ivan. A Relevância do Contador para o Microempreendedor Individual (MEI). **ID on line. Revista de psicologia**, v. 13, n. 43, p. 480-489, 2019. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1512>>. Acesso em 06 de janeiro de 2025.

NASCIMENTO, Marcelo *et al.* Fatores determinantes da mortalidade de micro e pequenas empresas da região metropolitana de Florianópolis sob a ótica do contador. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 6, n. 2, p. p. 244-283, 2013. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=19843372&AN=97590584&h=HAdLaOk%2FVsSoX5NY5o1Se-zYhkBR8oAqxVfVH3Z3qNtFYV6Mo%2FcQ4Gl4JVKhe bFWJI7KSfeMA-PArnxZeZQHO48g%3D%3D&crl=c>>. Acesso em 08 de janeiro de 2025.

REIS, Anderson de Oliveira *et al.* Perfil do profissional contábil: habilidades, competências e imagem simbólica. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 12, n. 25, p. 95-116, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/35088>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2025.

SALES, Rodrigo Lacerda; BARROS, Aluizio Antonio de; PEREIRA, Cláudia Maria Miranda de Araújo. Fatores condicionantes da mortalidade dos pequenos negócios em um típico município interiorano brasileiro. **Revista da micro e pequena empresa**, v. 5, n. 1, p. 68-84, 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3644184>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2025.

SAMMOUR, Júlia Rumão; SILVA, Clesiomar Rezende. As peculiaridades do Microempreendedor Individual (MEI) e a perspectiva do profissional contábil na cidade de Britânia/GO para essa modalidade empresarial. **Revista de Estudos Interdisciplinares do Vale do Araguaia-REIVA**, v. 3, n. 01, p. 21-21, 2020. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/view/2121>>. Acesso em 08 de janeiro de 2025.

SANTINI, Sidineia et al. Fatores de mortalidade em micro e pequenas empresas: um estudo na região central do Rio Grande do Sul. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 8, n. 1, p. 145-169, 2015. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/view/2121>>. Acesso em 08 de janeiro de 2025.

SANTOS, Daniel Ferreira dos *et al.* Perfil do profissional contábil: estudo comparativo entre as exigências do mercado de trabalho e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior de Curitiba. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 8, n. 16, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2011v8n16p137>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2025.

SANTOS, Jéssica Thais Oliveira; MARCELINHO, José Antônio. A importância da contabilidade para o microempreendedor individual . **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 11, p. 495–512, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i11.7560. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7560>. Acesso em: 09 fev. 2025.

SILVA, Valdilene Gonçalves Machado *et al.* Controladoria: a utilização de indicadores de controle para tomada de decisão numa pequena empresa do ramo farmacêutico em Divinópolis, MG. **Research, Society and Development**, v. 4, n. 2, p. 125-141, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070046>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2025.

SOUSA, Fernanda Neres de; DOBIEZ, Maurício. **MEI: uma oportunidade para o profissional contábil**. 2017. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Contábeis), Faculdade Capivari – FUCAP, Capivari de Baixo, 2017.

SOUTES, Dione Olesczuk. **Uma investigação do uso de artefatos da contabilidade gerencial por empresas brasileiras**. 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Rodrigo Correia; MARTINS, Daiana Salomão. Ética profissional: a importância para o profissional de contabilidade Profissional. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 63811-63825, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/32011/pdf>>. Acesso em 08 de janeiro de 2025.

TEIXEIRA, Guilherme Bittencourt. **A contabilidade sem contabilidade: a relação entre as competências do profissional contábil e a utilização dos artefatos da contabilidade gerencial em empresas prestadoras de serviços contábeis**. 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

VILLA, Patrícia. **O monólogo contábil: uma análise do uso da contabilidade gerencial em micro e pequenas empresas à luz do processo comunicacional segundo Bakhtin**. 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CAPÍTULO 4

CRISE HABITACIONAL E OCUPAÇÕES URBANAS NA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SC

Joana Coutinho Werneck de Paula
Doi: 10.48209/978-65-5417-530-4

INTRODUÇÃO

A segregação socioespacial em Florianópolis e na Região Metropolitana tem raízes históricas. Desde o século XIX, populações negras libertas e trabalhadores pobres foram removidos do centro histórico e deslocados para áreas periféricas, encostas e morros, formando comunidades como as do Maciço do Morro da Cruz (Santos, 2009). Essa dinâmica fundou um padrão de cidade excludente, em que os espaços centrais e valorizados foram reservados às elites, enquanto os pobres foram empurrados para áreas sem infraestrutura.

No século XX, esse processo foi intensificado com a construção das pontes Hercílio Luz (1926), Colombo Salles (1975) e Pedro Ivo Campos (1991), além de rodovias como a SC-401, que ampliaram a conurbação com os municípios vizinhos e reforçaram a centralidade do transporte rodoviário. Essa infraestrutura expandiu a cidade, mas também consolidou a periferação das camadas populares em bairros afastados e áreas de topografia difícil, muitas vezes sujeitos a riscos ambientais (De Paula, 2024). A conurbação da RMF — primeiro com São José nos anos 1970, depois com Palhoça e Biguaçu — resultou em um espaço urbano contínuo, hoje habitado por mais de 1 milhão de pessoas, atravessado pela fragmentação entre áreas centrais valorizadas e bairros populares desassistidos. Nesse processo, a migração aparece como um fio permanente: desde os desabrigados do Vale do Itajaí nos anos 1980 (Canella, 2024), passando pela atração de trabalhadores na década de 2010, até o crescimento populacional acelerado registrado nos últimos anos.

O Estado, que deveria garantir o direito à moradia, historicamente tem se mostrado omissivo ou seletivo. Em Santa Catarina, apenas 30% dos municípios elaboraram planos de mobilidade urbana e metade possui plano habitacional (Siqueira, 2022). A trajetória da Companhia de Habitação Popular de Santa Catarina (Cohab-SC) ilustra essa negligência: seus recursos foram sendo reduzidos desde 2014 até a extinção em 2021, aprofundando o déficit habitacional (Peres, 2022). Desse modo, sem instrumentos consistentes, a produção de habitação social ficou restrita a programas federais, como o Minha Casa Minha Vida, que, mesmo com investimentos relevantes, não estruturaram uma política duradoura. Em Joinville e Palhoça, por exemplo, não houve sequer elaboração de planos locais, apesar de terem recebido recursos federais para tal (Siqueira, 2022).

Assim, mesmo quando os programas foram implementados, muitas vezes ficaram incompletos. Os conjuntos do Monte Cristo, do Abraão, da Cachoeira, do Morro da Queimada e do Mocotó foram entregues sem regularização fundiária ou infraestrutura adequada (Peres, 1994; Canella, 2024). Esses exemplos demonstram que a ação do Estado se limita a respostas fragmentadas, geralmente reativas às pressões sociais. Frequentemente, as ocupações acabaram forçando a criação de políticas — como o Habitar Brasil-BID, implantado no Monte Cristo —, o que mostra que os movimentos populares foram capazes de induzir programas que dificilmente seriam implantados por iniciativa governamental.

DESENVOLVIMENTO

Diante desse cenário e contextualização, as ocupações urbanas emergem como estratégia de sobrevivência e de resistência. A ocupação do Pasto do Gado em 1990, que deu origem ao bairro Monte Cristo (figura 1), é considerada como um marco. Como destaca Canella (2024), não se tratava apenas de garantir abrigo, mas de afirmar a presença das famílias pobres em uma cidade que tentava expulsá-las. O processo contou com associações independentes, sindicatos, universidades, ONGs e setores progressistas da Igreja, configurando uma rede de solidariedade que fortaleceu os moradores frente ao poder público

(Franzoni, 1993; Lima, 1992). As comunidades organizaram lotes, ruas, áreas de convivência e pressionaram pela implementação de programas públicos. Essa capacidade de autogestão também se expressa em experiências como a Ponta do Leal, que viveu décadas em palafitas antes de uma realocação parcial pelo MCMV, ou nas margens do rio Papaquara e nas dunas dos Ingleses, onde famílias seguem resistindo (Sugai, 2006).

Figura 1 – Bairro Monte Cristo.



Fonte: NSC TOTAL, 2020.

Essas experiências revelam ainda a constituição de mercados informais dentro das ocupações, em que a terra, os serviços e os arranjos comunitários são organizados de forma precária, mas suficiente para garantir a reprodução social (Peres; Sugai, 2006). São práticas que, ao mesmo tempo em que denunciam a ausência estatal, demonstram a vitalidade das comunidades em criar alternativas de vida urbana. As ocupações mais recentes — Palmares (2013), Amarildo (2013/2014), Marielle Franco e Marighella — reforçam esse processo, mostrando que, diante da alta nos preços da terra e da ausência de políticas consistentes, a coletividade segue sendo a principal via de acesso à cidade (Peres, 2022).

Destaca-se também o fato que a RMF tem sido marcada por um fluxo migratório contínuo, alimentado pelo idealizado mito da “Ilha da Magia”, reforçado por jornais e governantes. Essa imagem, sustentada por estatísticas positivas e fotografias idílicas, abafa problemas estruturais como saneamento precário, fornecimento irregular de água, trânsito saturado — que se intensifica no verão, quando a cidade recebe meio milhão de turistas —, a presença de 47 favelas (Sugai, 2002) e a pressão da especulação imobiliária. De modo que, esse discurso se insere em um contexto de globalização econômica que transforma as cidades em mercadorias, forçando governos municipais a disputar investimentos e consumidores. A administração urbana passa a ser orientada por uma lógica empresarial, que molda a imagem da cidade segundo interesses de mercado e legitima a aproximação entre capital e poder público (Sugai, 2002). Entretanto, a precariedade da mobilidade, a desigualdade no acesso a serviços básicos e o crescimento desordenado escancaram a falácia desse modelo. Não por acaso, Florianópolis passou a ser apelidada de “Filanópolis”, numa referência às filas intermináveis enfrentadas diariamente.

Entre 2010 e 2022, a população da capital cresceu de 421.240 para 537.211 habitantes, enquanto a área conurbada saltou de 846.407 para 1.134.153 (IBGE, 2023). Essa pressão se soma à expansão do turismo, que consolidou seu papel como atividade econômica central. Na virada de 2016/2017, Florianópolis chegou a quase triplicar de tamanho, com estimativa de 1,19 milhão de pessoas (EVTE, 2020). Essa sazonalidade acelera a especulação: áreas ocupadas por populações tradicionais são convertidas em condomínios e empreendimentos turísticos, elevando preços e restringindo ainda mais o acesso à terra. O turismo, assim, reforça uma dinâmica já presente, que desenha uma cidade cada vez mais orientada pelos interesses do capital e menos acessível a seus moradores históricos.

Os impactos dessa expansão são visíveis na infraestrutura, a exemplo da SC-401, principal ligação entre o centro e o norte da Ilha, atende bairros como Jurerê, Canasvieiras, Santo Antônio, Cacupé, Sambaqui, Ingleses e Cachoeira do Bom Jesus, mas enfrenta congestionamentos intensos durante a temporada. Essa condição demonstra a necessidade de políticas de mobi-

lidade articuladas a corredores de ônibus, transporte integrado e alternativas como o transporte aquaviário, que poderiam reduzir os gargalos viários. Assim, políticas habitacionais desvinculadas da mobilidade apenas reforçam a segregação, mantendo longos deslocamentos caros e exaustivos como parte da rotina da classe trabalhadora.

Nesse cenário, as ocupações representam muito mais do que uma resposta imediata ao déficit habitacional. São práticas que desestabilizam o projeto urbano excludente e afirmam o protagonismo das classes populares. A experiência da Novo Horizonte, como observa Canella (2024), não transformou apenas as condições materiais das famílias, mas também a percepção de que a cidade pode ser disputada. Ao instituírem novos usos, criarem territorialidades próprias e forçarem o Estado a intervir, os movimentos de moradia mostram que a produção da cidade não é monopólio do capital: ela também é resultado da ação coletiva e da luta social.

A análise das ocupações urbanas na RMF exige também considerar os processos de criminalização e invisibilização dos movimentos sociais. A mídia tradicional, vinculada a interesses empresariais, frequentemente retrata as ocupações como sinônimo de desordem ou ameaça à propriedade privada, reforçando estigmas sobre os moradores. Essa narrativa contrasta com o trabalho de veículos alternativos e coletivos de comunicação popular, que denunciam despejos violentos, violações de direitos e a ausência de diálogo entre poder público e comunidades (Kasper; Toledo; Santos, 2022). A disputa de sentidos em torno das ocupações não é apenas simbólica: ela influencia a forma como políticas urbanas são formuladas e legitima ações repressivas em nome da “ordem urbana”.

A criminalização, entretanto, não consegue apagar a dimensão política que as ocupações assumem. Desde o início dos anos 1990, quando o Pasto do Gado foi ocupado e deu origem ao bairro Monte Cristo, os movimentos de moradia passaram a atuar como sujeitos coletivos organizados, inserindo no debate urbano demandas por cidadania e reconhecimento (Canella, 2024). Essas experiências mostraram que a luta pela moradia não é apenas reivindicação material, mas também construção de identidade, pertencimento e visibilidade

social em uma cidade que insiste em apagar as marcas da desigualdade. Assim, a vitória obtida em comunidades como Novo Horizonte ou Chico Mendes se traduziu em programas públicos, ainda que limitados, e consolidou novas territorialidades urbanas, nas quais a presença popular deixou de ser invisível.

As ocupações urbanas, ao tensionarem esse modelo, também revelam a insuficiência das políticas públicas que se restringem a mitigar o déficit numérico. Peres (1994) já indicava que as ocupações são a “ponta do iceberg” da crise habitacional, mas elas também indicam caminhos possíveis. Ao organizarem espaços de convivência, destinarem áreas para lazer e configurarem redes comunitárias, essas comunidades mostram que outra forma de urbanização é possível, ainda que precária e desafiada constantemente pela repressão e pela especulação. Ao mesmo tempo em que denunciam as ausências do Estado, as ocupações oferecem alternativas para repensar a cidade a partir da centralidade da vida social e do direito à permanência.

Por fim, a própria dinâmica de crescimento populacional e de intensificação do turismo coloca novos desafios à região. A alta temporada, que pode quase triplicar a população, não apenas sobrecarrega rodovias e sistemas de transporte, mas também pressiona os preços dos aluguéis, ampliando o fenômeno do “ônus excessivo com aluguel”, em que famílias comprometem mais de 30% da renda para habitar a cidade (ND MAIS, 2023). Essa situação afasta trabalhadores de setores essenciais, como serviços e comércio, que não conseguem mais se manter próximos ao local de trabalho. A crise da moradia, portanto, não é apenas um problema social, mas afeta a própria reprodução econômica e funcional da metrópole, fragilizando o equilíbrio entre território, trabalho e vida cotidiana.

As ocupações, nesse contexto, são também formas de resistência frente a essa lógica que expulsa. Elas demonstram que o direito à cidade não pode ser reduzido à retórica, mas se materializa nas práticas concretas de apropriação coletiva do espaço urbano. As comunidades Palmares, Marielle Franco e Mari-ghella, mais recentes, expressam justamente essa continuidade: diante do bloqueio do mercado formal e da omissão estatal, a população cria suas próprias soluções, afirmando que permanecer na cidade é também um ato político.

CONCLUSÃO

A análise das ocupações urbanas na Região Metropolitana de Florianópolis evidencia que a crise habitacional não constitui uma anomalia conjuntural, mas é parte constitutiva do processo de urbanização seletiva que historicamente organiza a cidade e sua região. Desde o século XIX, a expulsão das populações negras libertas e das camadas populares do centro histórico consolidou uma lógica de segregação socioespacial que se reproduz até os dias atuais em diferentes formas de periferização, assentamentos precários e ocupações irregulares. A construção das pontes e rodovias, a especulação imobiliária e a propaganda da “Ilha da Magia” apenas atualizaram esse padrão, deslocando sucessivas gerações de trabalhadores para áreas desvalorizadas, carentes de infraestrutura e distantes dos centros de emprego. A imagem vendida de uma cidade paradisíaca, voltada ao turismo e ao consumo de elites, contrasta com a realidade concreta da exclusão social e da precariedade habitacional.

O papel do Estado nesse processo revela-se contraditório. Ao mesmo tempo em que implementa programas habitacionais pontuais, como o Minha Casa Minha Vida e o Habitar Brasil-BID, desmonta instituições estratégicas, como a Cohab-SC, e mantém a ausência de planos consistentes em grande parte dos municípios catarinenses. Essa seletividade reforça o caráter de mediador em favor do capital, consolidando uma política habitacional subordinada à lógica do mercado e incapaz de enfrentar estruturalmente o déficit habitacional. O resultado é a reprodução das desigualdades e a transformação da cidade em mercadoria, onde a terra e a moradia são reguladas pela valorização e pela especulação, e não pelas necessidades sociais.

As ocupações urbanas, nesse contexto, surgem como resposta direta à omissão estatal e, ao mesmo tempo, como práticas de resistência coletiva. Desde o Pasto do Gado, no início dos anos 1990, até ocupações mais recentes, como Palmares, Amarildo, Marielle Franco e Marighella, os movimentos sociais vêm tensionando a ordem urbana e forçando o Estado a dar respostas. Essas expe-

riências demonstram que, longe de serem “problemas” a serem eliminados, as ocupações são expressões criativas da população trabalhadora, que ao autogerir o território reivindica o direito de permanecer na cidade e de disputar seus rumos. Não se trata apenas de solucionar a falta de moradia, mas de inscrever-se no espaço urbano, desafiando a cidade elitizada e propondo alternativas fundadas na justiça social, na participação e no reconhecimento de quem historicamente foi invisibilizado.

A especulação imobiliária, entretanto, permanece como eixo estruturante das desigualdades urbanas na RMF. A elevação contínua do preço da terra e o peso desproporcional do aluguel — que compromete mais de 30% da renda de milhares de famílias — exemplificam como o espaço urbano é tratado como mercadoria e não como condição de vida. Essa lógica não apenas expulsa os trabalhadores da Ilha, mas também inviabiliza qualquer perspectiva de democratização do acesso à moradia, reforçando a fragmentação urbana e a seletividade espacial. As ocupações, nesse cenário, se tornam tanto um refúgio para a sobrevivência quanto um espaço político que denuncia a violência estrutural do mercado e da omissão estatal.

Compreender as ocupações urbanas na RMF, portanto, implica reconhecer sua dupla dimensão: como denúncia das contradições estruturais da produção do espaço e como afirmação de alternativas coletivas de resistência. Mais do que simples respostas imediatas ao déficit habitacional, elas expressam o “direito à cidade”, reivindicando permanência, visibilidade e protagonismo para aqueles que construíram a cidade, mas foram sistematicamente expulsos dela. Ao expor a falácia da “Ilha da Magia” e mostrar a luta concreta das famílias por terra e moradia, as ocupações revelam a urgência de repensar radicalmente as políticas urbanas. Esse repensar exige superar a lógica mercantil que orienta o planejamento e recolocar a vida social, a justiça espacial e a dignidade no centro da produção da cidade.

REFERÊNCIAS

CANELLA, Francisco. **O Monte Cristo surge das lutas populares: um breve histórico das primeiras ocupações urbanas em Florianópolis (anos 1990).** In: PERES, Lino Fernando Bragança; CANELLA, Francisco (org.). *Crítica da política habitacional: as lutas por moradia em Santa Catarina*. Florianópolis: UDESC, 2024.

DE PAULA, Joana Coutinho Werneck. **Possibilidades e limitações do transporte marítimo de passageiros na área conurbada de Florianópolis-SC.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 22 jan. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254153>. Acesso em: 13 jul. 2025.

EVTE. **Estudo da Pré-Viabilidade Técnica e Econômica do Sistema de Transporte Aquaviário da Região Metropolitana de Florianópolis:** componente engenharia relatório 1 (produto p1). Florianópolis: Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://www.sie.sc.gov.br/webdocs/sie/doctecnicos/aquaviario/EVTE_Aquavi%C3%A1rioRMFRelatorio%201_Engenharia_P1_V01.pdf. Acesso em: 25 dez. 2023.

FRANZONI, Teresa. **As “perigosas” relações entre movimento popular/comunitário e administração pública municipal na ilha de Santa Catarina.** 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis.

KASPER, Gabriela Gerevini; TOLEDO, Ravi Calseverini de; SANTOS, Maria Teresa dos. **Ocupações urbanas por moradia na região metropolitana de Florianópolis** – notícias no período de 2016 a 2022: por que ocupar? In: PERES, Lino Fernando Bragança; CANELLA, Francisco (org.). *Crítica da política habitacional: as lutas por moradia em Santa Catarina*. Florianópolis: UDESC, 2024.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, Eliete; CUNHA, Gisele. **Homens e Mulheres construindo o Caminho para a Libertação.** Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social – Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.

LOJKINE, Jean. **O estado capitalista e a questão urbana.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

ND MAIS. Moradia escassa e cara: crise habitacional afasta mão de obra da Grande Florianópolis. **ND Mais**, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://ndmais.com.br/cidadania/moradia-escassa-e-cara-crise-habitacional-afasta-mao-de-obra-da-grande-florianopolis/>. Acesso em: 08 ago. 2025.

NSC TOTAL. Moeda social chega a comunidades do Complexo do Monte Cristo. **NSC Total**, Florianópolis, 2020]. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/edsoul/moeda-social-chega-a-comunidades-do-complexo-do-monte-cristo>. Acesso em: 08 ago. 2025.

PERES, Lino Fernando Bragança. **Crisis de un padrón de desarrollo territorial y su impacto urbano-habitacional en Brasil (1964-1992)**. 1994. Tese (Doutorado) – Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 1994.

PERES, Lino Fernando Bragança. **Da crise habitacional ao desmonte ultraliberal do programa de habitação social e coletiva: da ponta do iceberg às ocupações organizadas como a solução da não solução do Estado**. In: PERES, Lino Fernando Bragança; CANELLA, Francisco (org.). **Crítica da política habitacional: as lutas por moradia em Santa Catarina**. Florianópolis: UDESC, 2024.

SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SIQUEIRA, Marina T. **O panorama normativo do planejamento urbano em Santa Catarina pós-Estatuto da Cidade**. In: PERES, Lino F. B. (org.). **Confrontos na Cidade: luta pelo plano diretor nos 20 anos do Estatuto da Cidade**. Florianópolis: Arquitetura & Urbanismo/UFSC; Instituto Cidade e Território, 2022. p. 665-684. Disponível em: <https://ldarq.paginas.ufsc.br/files/2022/03/ConfrontosnaCidade-vrtl.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.

SUGAI, Maria I. **Segregação silenciosa: investimentos públicos e distribuição socioespacial na área conurbada de Florianópolis**. 2002. 259 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SUGAI, Maria I.; PERES, Lino F. B. **Mercados informais de solo urbano nas cidades brasileiras e o acesso dos pobres ao solo: área conurbada de Florianópolis**. Relatório Final Infosolo. Equipe ARQ/UFSC. Florianópolis: Habitare/FINEP; IPPUR/UFRJ; ARQ/UFSC, 2006.

CAPÍTULO 5

DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA A COMUNIDADE: A TRAJETÓRIA DO NEPES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSM

Elisane Maria Rampelotto

Marlei Terezinha Mainardi

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-5

A história do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES) é marcada pela articulação entre universidade, comunidade e políticas públicas, consolidando-se como referência na Educação Especial no âmbito do Centro de Educação da UFSM. Suas raízes remontam ao início dos anos 1980, quando o Departamento de Educação Especial, em parceria com a 8ª Delegacia de Ensino de Santa Maria, passou a desenvolver ações de extensão voltadas ao apoio de escolas e famílias dos municípios de sua área de atuação. Essas ações consistiam em orientação, esclarecimento, atendimento complementar e encaminhamento de casos relacionados às dificuldades no início da aprendizagem escolar e ao desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência auditiva.

Em 27 de março de 1981, na cidade de Porto Alegre, o então reitor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professor Derblay Galvão, assinou os termos de convênio que formalizavam a parceria entre a instituição e a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de prestar assistência de reabilitação ao deficiente. Essa assistência se daria por meio da oferta de serviços especializados de diagnóstico e tratamento, contemplando dois eixos principais: um convênio com a Clínica de Reabilitação de Deficientes Auditivos e outro com Serviço de Atendimento para Deficientes Mentais, Distúrbios de Conduta e Problemas de Aprendizagem

À época, a direção do Centro de Educação estava sob a responsabilidade do professor Olindo Toaldo. Coube à professora Marieta Vianna Hoffmann a

coordenação das ações previstas nos convênios, trabalho que foi realizado em colaboração com a professora Marilene Machado Toaldo, a professora Norma Eggers Réquia e o professor Reinoldo Marquezan.

Ainda nesse período, a UFSM firmou outros importantes acordos institucionais, destacando-se os convênios celebrados com a Fundação de Amparo ao Excepcional do Rio Grande do Sul (FAERS) e com a Coordenadoria Nacional de Educação Especial (CENESP), ampliando o escopo das ações voltadas à educação especial no contexto universitário.

Para a execução dos convênios firmados com a LBA, FAERS e CENESP, contava-se com a participação de professores do Departamento de Educação Especial da UFSM, docentes especializados e acadêmicos em formação dos cursos de Educação Especial – com habilitação em Deficiência Mental – e de Pedagogia – com habilitação em Deficiência de Audiocomunicação. Além disso, integravam as equipes profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos cedidos pela 8ª Delegacia de Educação.

As atividades relacionadas às crianças com deficiência auditiva, eram desenvolvidas no Colégio Estadual Cícero Barreto, localizado na Rua Serafim Valandro, nº 385 em Santa Maria-RS, no setor então denominado Serviço de Atendimento Complementar ao Deficiente Auditivo (SACDA).

Figura 1: Escola Estadual Cícero Barreto, em Santa Maria-RS.



Fonte: Autores (2025).

O SACDA foi oficialmente instituído em 1980, por meio do convênio celebrado entre o Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Além de oferecer atendimento especializado e apoio as classes especiais de deficientes auditivos, o SACDA consolidou-se como espaço formativo, atuando como campo de estágio para estudantes dos Cursos de Pedagogia – com Habilitação em Audiocomunicação – e de Fonoaudiologia (RAMPELOTTO, 1993).

Em 1980, também por meio do convenio com a LBA, teve início o Serviço de Atendimento relacionado às crianças com deficiência mental, este serviço começou no antigo Centro Social Urbano (CSU) em Santa Maria-RS, localizado na Rua Ernesto Alves, nº 245, no bairro Passo D'Areia. Em 1982, o atendimento passou a ser realizado numa residência localizada na Rua dos Andradas nº 1538, em Santa Maria -RS, permanecendo até o ano de 1983 neste local.

Figura 2: Residência da Rua dos Andradas, nº 1538 -Santa Maria/RS.



Fonte: Autores (2025).

Essa experiência de atendimento à comunidade escolar, voltada às pessoas com deficiência auditiva e mental, revelou-se de grande relevância não apenas por atender às demandas emergentes da população, mas também por constituir-se como espaço formativo para a qualificação de recursos humanos na área da Educação Especial.

Com o aumento progressivo da demanda por atendimentos nessa área, o Departamento de Educação Especial articulou esforços institucionais no âmbito da UFSM, o que resultou, em 1982, na criação do Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE). O centro foi instalado no Prédio de Apoio Didático e Comunitário — antigo Hospital Universitário — da UFSM, localizado na Rua Floriano Peixoto, nº 1750, no centro da cidade de Santa Maria.

Figura 3: Prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM.



Fonte: Jornal Sepeense, 2016.

Quanto ao Projeto de criação do CACEE,

a ação norteia-se pelo princípio de que o portador de uma deficiência não se caracteriza unicamente por uma condição pessoal e/ou familiar, mas é também parte da comunidade onde se insere, sendo esta responsável por oferecer condições adequadas para suprir o déficit na competência social do indivíduo. Assim, a implantação do CACEE atendeu, de um lado, às funções de ensino, pesquisa e extensão, e, de outro, às necessidades da região, oferecendo à comunidade um atendimento especializado. (Projeto de Criação do CACEE, 1981)

O CACEE assume um compromisso com uma concepção ampliada de deficiência, que vai além dos aspectos individuais ou familiares e reconhece a importância da comunidade na construção de uma sociedade igualitária. Ao adotar esse princípio, o CACEE posiciona-se como uma instituição que não apenas presta atendimento especializado, mas também promove a corresponsabilidade social. Além disso, a sua implantação reafirma o compromisso da UFSM com as funções de ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que responde às demandas concretas da região, articulando saber acadêmico e ação comunitária.

O CACEE passou a integrar as ações já desenvolvidas anteriormente, reunindo dois Serviços Complementares: o Serviço de Atendimento Complementar ao Deficiente Auditivo, até então localizado no Colégio Estadual Cícero Barreto, coordenado pela professora Marieta Vianna Hoffmann (Portaria nº 10/82); e o Serviço de Atendimento Complementar para Deficientes Mentais, Distúrbios de Conduta e Problemas de Aprendizagem, coordenado pela professora Norma Eggers Réquia (Portaria nº 09/82), localizado na residência situada na rua dos Andradas.

Conforme Gaiardo (2017)

O Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE) foi inaugurado em 1982, como produto de um convênio entre a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS), a 8ª Delegacia de Educação e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A iniciativa veio da necessidade de reformulação e ampliação do Serviço de Atendimento Complementar ao Deficiente Auditivo (SACDA) e tinha o objetivo de realizar estudos bio-psico-sociais e pedagógicos em alunos usuários de atendimento especializado e fornecer orientações para pais e professores visando melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O CACEE foi administrado pelo Centro de Educação e o atendimento era realizado por meio de professores, técnicos e alunos estagiários do Curso de Educação Especial (GAIARDO, L. de F, 2017, s/p).

Assim, em 1982, as ações voltadas para a área da Deficiência Auditiva e Surdez passaram a ser realizadas no 7º andar do Prédio de Apoio Didático e Comunitário, em conjunto com o Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF). Já em 1984, as atividades direcionadas à Deficiência Mental, aos Distúrbios de Conduta e aos Problemas de Aprendizagem passaram a ocupar o 6º andar e parte do 5º andar do mesmo prédio, sendo este último destinado, especificamente, ao desenvolvimento de Oficinas Pré-Profissionalizantes.

Os professores Reinoldo Marquezan, Marilene Machado Toaldo, Marieta Vianna Hoffmann, Norma Eggers Réquia, Odete Carolina Bernardi, Sandra Moreira Amaral, Marli Souza Lang e Maria de Lourdes Salazar Fagundes foram os idealizadores, responsáveis pela operacionalização e participantes ativos, por um longo período, do CACEE.

Na década de 1980, teve início a prática da integração escolar, caracterizada pela inserção de classes especiais no sistema educacional como uma forma de integração parcial. Essa estratégia visava preparar os alunos para uma futura integração nas classes comuns do ensino regular. No entanto, essa proposta baseava-se em uma lógica de adaptação unilateral, na qual o aluno com necessidades educacionais especiais deveria desenvolver competências suficientes para acompanhar o currículo da classe comum, sem que a escola promovesse transformações significativas em sua estrutura ou práticas pedagógicas.

Nesse contexto, os objetivos do Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE) foram definidos como: Servir de campo de estágio para alunos do Curso de Educação Especial; Oportunizar e apoiar o desenvolvimento de pesquisas e o aprimoramento técnico; Realizar avaliações de alunos das séries iniciais do 1º grau e de classes especiais, considerando seus aspectos biopsicossociais; Oferecer atendimento especializado à clientela previamente selecionada; Orientar pais e professores, com vistas à melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças com deficiência mental, bem como daquelas com dificuldades de aprendizagem e problemas de conduta; Proporcionar aos alunos com deficiência auditiva e mental as condições necessárias para a iniciação ao trabalho; Indicar o encaminhamento para classes e escolas especiais, conforme as necessidades identificadas e a oferta disponível na comunidade.

Para a execução dessas ações, o CACEE foi estruturado em três setores específicos: **Setor 1** – Deficientes da Audiocomunicação; **Setor 2** – Deficientes Mentais, Distúrbios de Conduta e Problemas de Aprendizagem e, **Setor 3** – Oficinas Pré-Profissionalizantes

Em função da natureza do atendimento prestado – voltado à realização de diagnósticos e ao acompanhamento especializado – e das exigências estabelecidas pelo convênio, os diferentes setores do CACEE contavam com equipes multiprofissionais compostas por: professores do Departamento de Educação Especial, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psiquiatra, otorrinolaringologista, psicopedagogos e professores especializados na área da deficiência auditiva e na área da deficiência mental. Além disso, os atendimentos

pedagógicos eram realizados com o apoio de acadêmicos, por meio das práticas vinculadas às disciplinas curriculares dos cursos de formação. Essa estrutura qualificava o serviço prestado à comunidade e consolidava o CACEE como um espaço de referência para a realização de estágios, o desenvolvimento de pesquisas e o aprimoramento técnico-profissional dos futuros docentes e especialistas da área.

Por intermédio desses setores, mais de 100 crianças e jovens com deficiência, vinculados ao convênio, recebiam atendimentos clínicos e pedagógicos especializados de forma sistemática e contínua, semanalmente, ao longo do ano letivo. Além disso, tinham acesso a outros serviços, inclusive à assistência médica. Paralelamente, um número expressivo de pessoas da comunidade, incluindo familiares e indivíduos não conveniados, também eram atendidos sob as mesmas condições. A clientela atendida provinha majoritariamente de encaminhamentos realizados por escolas, profissionais da saúde e membros da comunidade em geral, abrangendo o município de Santa Maria e cidades vizinhas.

Em 1984, o CACEE passou a integrar oficialmente a estrutura institucional como Órgão de Apoio ao Departamento de Educação Especial da UFSM. Tal vinculação foi formalizada por meio do Ofício nº 129/84, enviado pela Chefe do Departamento, Profª Norma Eggers Réquia, ao então Diretor do Centro de Educação, Prof. Paulo Danton Ferreira Benites. A solicitação justificava-se pela crescente demanda e visibilidade dos serviços prestados pelo CACEE no campo da Educação Especial, bem como pelas condições favoráveis de infraestrutura, recursos humanos e materiais que o centro apresentava à época (OFÍCIO 129/84).

Ainda, no mesmo ano, em consonância com o Parecer nº 65/82 do Conselho Federal de Educação, os cursos da área passaram por uma reformulação curricular. Os acadêmicos ingressantes no Curso de Graduação em Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental – e no Curso de Graduação em Pedagogia – Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação – passaram a cursar o novo formato do Curso de Educação Especial, com habilitações específicas em Deficiência Mental e Deficiência da Audiocomunicação.

A proposta curricular reformulada era estruturada a partir de uma abordagem predominantemente clínico-terapêutica da deficiência. Conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Educação Especial da UFSM, a formação docente na área de deficiência mental acompanhou, entre as décadas de 1970 e 1990, as transformações nos paradigmas educacionais. Em meados da década de 1980, embora o currículo já incorporasse um conjunto significativo de disciplinas pedagógicas, ainda se observava uma forte presença de conteúdos vinculados à área médica, característica que, segundo Mazzotta (1996), corresponde ao modelo médico-pedagógico.

A partir da reforma curricular implementada na década de 1980, consolidou-se a transição para o modelo pedagógico ou educacional, o qual priorizava a escolarização de pessoas com deficiência, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação (1972), em contraposição à concepção anterior, de caráter assistencialista e terapêutico.

Com o novo currículo, em 1984,

no Curso de Educação Especial, nota-se uma melhor distribuição entre as disciplinas pedagógicas, metodológicas e específicas e uma diminuição no percentual das disciplinas médicas, considerando-se a carga horária total do Curso. Isto demonstraria, de acordo com Damilano (2001), uma tendência voltada para a concepção educacional na formação de professores para a educação especial, não fosse a criação, em 1983, do CACEE, o qual fundamentava suas atividades, de cunho complementar, em Educação Especial ainda baseada no modelo médico-psicológico (Projeto Político Pedagógico, 2006).

A reformulação curricular do Curso de Educação Especial, implementada em 1984, marca um momento relevante de inflexão teórica e metodológica na formação de professores para a área. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (2006), essa reestruturação promoveu uma melhor distribuição entre disciplinas pedagógicas, metodológicas e específicas, ao mesmo tempo em que reduziu a carga horária destinada às disciplinas de cunho médico. Tal reorganização aponta, segundo Damilano (2001), para uma tendência clara de aproximação com a concepção educacional da deficiência, priorizando a escolarização e o desenvolvimento pedagógico em detrimento das abordagens centradas na medicalização.

Contudo, apesar dessa orientação teórica voltada à perspectiva educacional, a criação do CACEE introduz uma dimensão contraditória ao processo. Embora concebido como um espaço de apoio complementar à formação acadêmica, suas práticas institucionais estavam fortemente ancoradas no modelo médico-psicológico tradicional. Essa coexistência evidencia a complexidade da transição de paradigmas no campo da Educação Especial, que não se realiza de forma linear ou imediata, mas sim por meio de processos de sobreposição, tensões e negociações entre diferentes concepções de deficiência.

Desse modo, o CACEE emerge, naquele contexto, como um espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que contribui significativamente para a formação prática dos estudantes e para o atendimento especializado à comunidade, também perpetua elementos do paradigma anterior, centrado na patologização e na intervenção clínica. Essa dualidade reflete um movimento institucional mais amplo, no qual a universidade, ainda que atenta às diretrizes curriculares e às transformações teóricas do campo, encontra desafios para alinhar suas práticas formativas e seus dispositivos de atendimento aos princípios de uma educação inclusiva.

Conforme a justificativa do PPP (2006) do Curso,

essa posição dualista no Curso de Educação Especial, perdurou até o ano de 1993, quando alguns professores do Departamento de Educação Especial, que, em parte eram responsáveis pelo atendimento prestado às pessoas com deficiência mental no CACEE, implantaram uma nova metodologia de trabalho, embasada no modelo pedagógico, com ênfase definida no ensino, pesquisa e extensão (Projeto Político Pedagógico, 2006).

A justificativa apresentada no PPP (2006), do Curso de Educação Especial evidencia a permanência de uma postura dualista na formação docente até o início da década de 1990. Essa dualidade referia-se à coexistência de dois modelos teórico-práticos distintos: de um lado, o modelo clínico-terapêutico, fortemente presente nas atividades do CACEE; de outro, a orientação pedagógica emergente, incorporada progressivamente ao currículo do curso.

Segundo o PPP (2006), essa ambivalência começou a ser superada em 1993, a partir da iniciativa de professores do Departamento de Educação Es-

pecial que atuavam também no CACEE. Esses docentes promoveram uma reconfiguração metodológica das ações do centro, fundamentando-as no modelo pedagógico e articulando-as de forma sistemática às funções de ensino, pesquisa e extensão. Essa mudança representou um marco importante no processo de ressignificação institucional do CACEE, alinhando suas práticas aos princípios da educação inclusiva e à missão acadêmica da universidade.

O trabalho pedagógico desenvolvido no CACEE, onde o surdo e o deficiente mental recebiam atendimento psicopedagógico e complementação educacional, foi o de uma didática terapêutica. Com crianças e adolescentes surdos, através da educação oralista, utilizava-se “uma técnica que forçosamente e artificialmente tentava normalizar o surdo, pensando em curá-lo da surdez através do trabalho de correção, de articulação, de leitura labial, de ritmo e de treinamento auditivo” (Rampelotto, 2021, p.18).

No ano de 1985, no CACEE

estabeleceu-se uma longa discussão entre os surdos adultos e os profissionais ouvintes sobre as abordagens metodológicas usadas não só nas atividades de atendimento complementar levadas a efeito nesse órgão, mas também nas práticas pedagógicas realizadas durante a formação do futuro professor especialista em educação do Deficiente Auditivo. Essas discussões levantavam dúvidas da metodologia oralista então predominante, o que provocou uma busca de aprofundamento teórico para esclarecer a controvérsia e de aparelhamento técnico para implementar a proposta que ia se delineando. Um dos benefícios daí advindos foi a criação, em 1985, da Associação dos Surdos de Santa Maria (ASSM). Contudo, o efeito mais importante foi a efetiva mudança das diretrizes metodológicas efetuada a partir de então, mudanças tanto mais significativas quanto reconhecidamente devidas ao posicionamento ativo dos próprios ex-alunos, membros da comunidade surda. Essa posição apoia-se na reivindicação que faz a comunidade surda de viver sua própria surdez. Assim, a preocupação dos profissionais em exercício de funções técnicas e docentes, no CACEE, passou a ser a de preservar a identidade da pessoa surda para poder educá-la eficientemente. (RAMPELOTTO, 1993, p. 20 e 21)

Diante das colocações acima, evidencia-se um marco importante na história da educação de surdos em Santa Maria, de um movimento crítico em relação ao modelo oralista predominante. A participação ativa da comunidade surda, especialmente de ex-alunos, foi decisiva para a transformação das di-

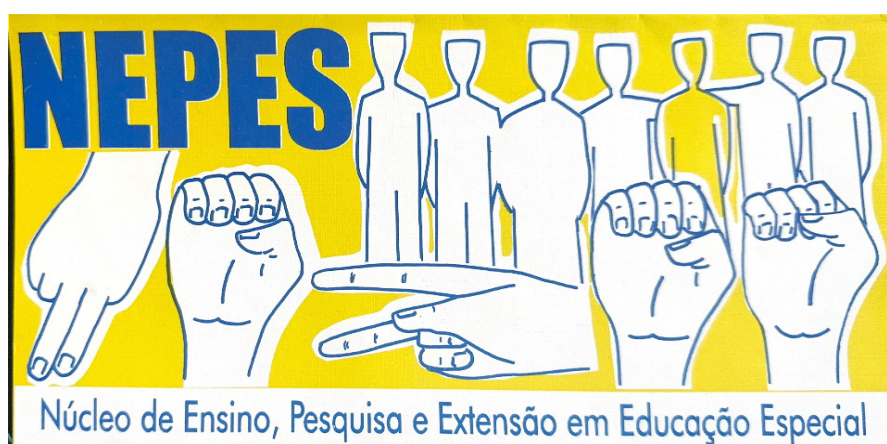
retrizes pedagógicas do CACEE. A criação da Associação de Surdos de Santa Maria (ASSM), em 1985 simboliza esse protagonismo, ancorado na valorização da surdez como identidade cultural e linguística.

Em 1989, o CACEE desenvolveu uma experiência pioneira na educação bilíngue voltada à comunidade surda. Esse processo contou com a atuação conjunta de dois adultos surdos, com formação superior em Educação Física e usuários da Língua de Sinais, que passaram a integrar a equipe como bolsistas. Atuando diretamente nas atividades pedagógicas ao lado das professoras do centro, esses profissionais contribuíram significativamente para a consolidação de práticas educacionais, baseadas no reconhecimento da Libras como primeira língua dos surdos e na valorização da representatividade surda no ambiente escolar (Rampelotto, 1993).

Dessa forma, evidenciam-se os impactos positivos da abordagem bilíngue na educação de surdos, ressaltando-se, em particular, a eficácia da presença do professor surdo como mediador linguístico e cultural. A rápida aquisição da Língua de Sinais, bem como a melhoria na compreensão dos conteúdos e nas interações sociais, atesta a importância de práticas pedagógicas que valorizem a língua e a identidade surda no contexto escolar (Rampelotto, 1993). Nesse novo cenário, o CACEE configura-se como um espaço de experimentação pedagógica, formação docente e intervenção comunitária, alinhado aos princípios orientadores da universidade pública.

Em 1993, o CACEE foi reestruturado e passou a denominar-se Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES), assumindo uma perspectiva pedagógica voltada à inclusão.

Figura 4: Folder do NEPES elaborado no ano de 1994.



Fonte: Autores (1994).

O NEPES consolidou-se como espaço articulador de ensino, pesquisa e extensão, promovendo práticas inovadoras e contribuindo para a formação de professores, o desenvolvimento de pesquisas e a realização de atividades junto à comunidade.

A citação abaixo, extraída do PPP do Curso (2006), marca um momento decisivo na trajetória institucional do CACEE, evidenciado por sua transformação em NEPES. De acordo com o PPP:

Foi, então, que o CACEE passou a denominar-se Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial - NEPES. A mudança ocorreu a partir de um projeto que privilegiava o modelo pedagógico, com o pressuposto na compreensão das capacidades inerentes dos alunos com deficiência mental e não mais como possibilidade de treino de habilidades. A principal perspectiva iniciou como propósito de integração, passando a colocar-se como possibilidade de inclusão dos alunos com deficiência mental, que frequentavam o NEPES (Projeto Político Pedagógico, 2006).

Essa mudança de nomenclatura não se restringe a um aspecto formal, mas simboliza uma inflexão paradigmática significativa no entendimento da deficiência e nas práticas formativas e interventivas da universidade. A substituição do modelo clínico-terapêutico por uma abordagem pedagógica está ancorada em pressupostos teóricos que valorizam as capacidades e potencialidades dos sujeitos com deficiência mental, em oposição à lógica anterior, centrada no treinamento de habilidades deficitárias.

Ao adotar como fundamento a compreensão das competências inerentes aos alunos com deficiência, o NEPES reposiciona-se epistemologicamente, alinhando-se a concepções contemporâneas de educação inclusiva, que superaram a perspectiva da integração – entendida como mera adaptação do aluno ao sistema – e avançam em direção à inclusão, que implica a transformação das práticas pedagógicas, dos ambientes escolares e das concepções sociais sobre a diferença.

Essa transição também representa uma consolidação da tríade ensino, pesquisa e extensão no contexto das ações do núcleo. Ao se tornar um espaço sistemático de articulação entre formação acadêmica, produção de conhecimento e intervenção comunitária, o NEPES reafirma o papel da universidade pública na promoção de uma educação comprometida com os direitos humanos, com a igualdade e com a democratização do acesso ao conhecimento.

É importante destacar que, na década de 1990, foi encerrado o último convênio entre a UFSM e a LBA, em um contexto de instabilidade da assistência social promovida pelo governo federal. Posteriormente, esse cenário resultou em uma reforma institucional, contribuindo para mudanças significativas no atendimento às pessoas com deficiência.

Dentro do projeto educacional desenvolvido pelo NEPES, a principal meta era integrar ensino e pesquisa, considerando a extensão como uma consequência natural da articulação entre teoria e prática. Essa proposta se materializava por meio de estágios e aulas práticas, nos quais docentes e estudantes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação realizavam projetos de pesquisa relacionados às disciplinas curriculares.

As finalidades do NEPES foram assim estabelecidas: proporcionar um espaço adequado para a realização de aulas práticas e estágios aos alunos do curso de Educação Especial – com habilitação em Deficiência Auditiva e em Deficiência Mental; oferecer condições para o desenvolvimento de pesquisas na área de Educação Especial e promover ações de extensão integradas ao ensino e à pesquisa, voltadas a alunos com deficiência, seus familiares, escolas e à comunidade em geral.

A metodologia pedagógica voltada à pessoa com deficiência mental foi estruturada a partir de uma abordagem centrada no desenvolvimento individual. A avaliação pedagógica passou a ser compreendida como parte do processo educacional, e os atendimentos foram organizados de forma individual ou em grupos, conforme as necessidades dos alunos. Os grupos eram divididos em: Educação Infantil e Educação para pré-adolescentes, adolescentes e adultos.

Para os alunos surdos, o trabalho foi desenvolvido por meio da formação de grupos organizados em três unidades: **Educação informal**: Fase inicial e fase de desenvolvimento da linguagem, grupo heterogêneo e grupo homogêneo; **Educação formal**: Alfabetização e linguagem, currículo globalizado e diversificado e **Educação de adultos surdos**.

O NEPES esteve instalado nas dependências do Prédio de Apoio Didático e Comunitário entre 1993 e 1999, período em que o Centro de Educação passou a ocupar seu novo prédio no campus. Desde 1999, o NEPES está localizado no Centro de Educação, situado na Av. Roraima, nº 1000, Prédio 16, no Campus Sede da UFSM, bairro Camobi, em Santa Maria – RS.

Figura 5: Centro de Educação - Prédio 16.



Fonte: Centro de Educação da UFSM, 2020.

Com o avanço das políticas públicas e das novas perspectivas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, iniciou-se, gradualmente, um processo de inclusão desses alunos na rede regular de ensino em Santa Maria. Professores e acadêmicos do Curso de Educação Especial passaram a

vivenciar práticas pedagógicas diretamente nas escolas, participando ativamente da inclusão dos alunos do NEPES no ensino regular, conforme suas possibilidades de desenvolvimento. Assim, o número de atendidos pelo núcleo reduziu-se significativamente, concentrando-se os serviços pedagógicos em três modalidades: Estimulação Precoce, Grupos de Convivência e Oficinas Pré-Profissionalizantes para pré-adolescentes, adolescentes e adultos fora da educação regular. Além do suporte pedagógico, o NEPES oferecia atendimento fonoaudiológico, incluindo fonoterapia e avaliação audiológica. Simultaneamente, foram desenvolvidos diversos projetos de ensino e pesquisa voltados à surdez, deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, em parceria com áreas como fisioterapia, música e artes.

Vale lembrar que, na década de 1980, professores e acadêmicos do Curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação, profissionais do CACEE e membros da comunidade surda de Santa Maria uniram esforços em torno de estudos e projetos voltados à implantação do bilinguismo na educação de surdos. Ao longo de diversos encontros e debates, esse coletivo protagonizou uma transformação significativa nas práticas pedagógicas, orientando-as pelos princípios da educação bilíngue.

Já no início dos anos 1990, a Associação de Surdos de Santa Maria (ASSM), em articulação com outras instituições, reivindicou oficialmente a criação de uma escola específica para surdos. A mobilização resultou em um convênio entre o estado e o município, culminando, em 27 de setembro de 2000, na inauguração da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, em Santa Maria – RS, sendo autorizada para funcionamento em 07 de março de 2001, conforme Parecer Estadual 297/01. A instituição adotou, desde sua origem, um Projeto Político-Pedagógico fundamentado na concepção bilíngue de ensino.

Com a criação da escola, os alunos surdos anteriormente atendidos pelo NEPES passaram a frequentar a nova instituição, permanecendo no núcleo apenas as crianças surdas em idade pré-escolar, até que a escola também estruturou um projeto voltado a essa faixa etária, inserido no contexto cultural da comunidade surda. Já os alunos surdos com deficiências associadas, que ainda

não estavam aptos ao ingresso no ensino fundamental, também passaram a ser atendidos por um projeto específico desenvolvido na própria escola.

Em 2004, o currículo do Curso de Educação Especial passou por nova reestruturação, formando professores por meio de uma Licenciatura Plena, com habilitação para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas diferentes modalidades da Educação Especial. A formação docente passou a ter ênfase em três áreas específicas: Déficit Cognitivo, Dificuldade de Aprendizagem e Surdez

Conforme Rampelotto (2004)

No ano de 2000, um grupo de professores do Departamento de Educação Especial discute a formação de professores de Educação Especial da UFSM e divulga em forma de editorial as questões sobre o projeto de reforma curricular do Curso de Educação Especial (Editorial/2000. Cadernos de Educação Especial.V.1, 2000. Nº 15, Santa Maria: Imprensa Universitária). A partir de janeiro de 2004, o Curso de Educação Especial da UFSM deixa de oferecer as duas habilitações e, em concordância com as resoluções e pareceres do MEC, a formação nas carreiras pedagógicas do educador especial da UFSM é de um profissional generalista com formação em 3º grau em: Déficit Cognitivo, Dificuldade de Aprendizagem e Surdez (Rampelotto, 2004, p.15).

Em 2005, a coordenação do curso formou uma comissão para elaborar o novo Projeto Político-Pedagógico (PPP), que foi aprovado oficialmente. Como o NEPES é utilizado para as práticas das disciplinas, foi necessário reestruturá-lo para atender às novas demandas do PPP, revisando políticas, ações pedagógicas e a organização do núcleo. Professores do curso reuniram-se com a fonoaudióloga responsável pelo NEPES, Marlei Terezinha Mainardi, para redefinir o objetivo do núcleo como um espaço de vivência prática dos acadêmicos por meio de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão.

Para se adequar ao novo currículo, o NEPES elaborou, no segundo semestre de 2006 — quando se encerraram as disciplinas do currículo anterior —, um plano de ação conjunto com a coordenação do Curso. Esse planejamento teve como foco a sensibilização e preparação dos alunos com deficiência mental e de seus familiares para a transição desses estudantes a outras instituições especializadas no atendimento a essa população.

Os alunos deficientes que já apresentavam condições de ingresso no ensino fundamental foram encaminhados para escolas da rede regular. Para esse encaminhamento, realizava-se previamente uma consulta à instituição de ensino, a fim de verificar a disponibilidade de um educador especial que pudesse acompanhar o processo de adaptação e aprendizagem do estudante. Na ausência desse profissional, assumia-se o compromisso de designar um acadêmico estagiário do Curso de Educação Especial para realizar esse acompanhamento diretamente na escola.

Por outro lado, os estudantes que, em razão de suas especificidades, ainda não apresentavam condições de frequentar o ensino regular, foram encaminhados para instituições especializadas, como a Colibri, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e a Escola Antônio Francisco Lisboa. Em parceria com essas instituições, a coordenação do Curso de Educação Especial e a equipe do NEPES desenvolveram o projeto intitulado *Educação de Adolescentes e Adultos com Deficiência em Associações de Educação Especial*, sob coordenação da professora Andréa Tonini.

O projeto teve como objetivo proporcionar aos acadêmicos do curso uma formação teórico-prática voltada ao trabalho pedagógico com adolescentes e adultos em instituições especializadas. A iniciativa contribuiu tanto para o processo de adaptação dos alunos atendidos quanto para a qualificação das atividades pedagógicas desenvolvidas nas instituições parceiras, ao mesmo tempo em que ofereceu aos estudantes de graduação uma importante experiência de vivência extracurricular.

A partir de 2007, o NEPES passou a atender exclusivamente crianças com deficiência com idade inferior a 3 anos e 11 meses. Essa delimitação está alinhada ao novo currículo do Curso de Educação Especial, que prevê a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas áreas de surdez, déficit cognitivo e dificuldades de aprendizagem. Vale lembrar que, diversos projetos continuam sendo desenvolvidos e coordenados pelos docentes do Departamento de Educação Especial.

Com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi criado, no segundo semestre de 2009, o Curso de Educação Especial noturno. A proposta previa que os projetos e as atividades práticas do curso também fossem desenvolvidos no âmbito do NEPES. Para viabilizar essa ampliação, o espaço físico do núcleo passou por reformas, com o objetivo de acomodar Salas de Atendimento, Laboratórios de Práticas em Educação Especial e uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura (SEESP/MEC).

Em 2018, foi criado e aprovado pelo Conselho do NEPES o Regulamento Interno, homologado na reunião nº 594 do Conselho do Centro de Educação da UFSM, realizada em 22 de outubro daquele ano. O regulamento tem como objetivo principal a promoção das práticas de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Especial, contemplando:

- I. A articulação integrada do ensino, da pesquisa e da extensão, visando à qualificação da formação de professores nos cursos de Graduação e Pós-Graduação na área de Educação Especial;
- II. A elaboração e implementação de alternativas e metodologias específicas para aplicação no contexto da Educação Especial;
- III. O atendimento às demandas locais, regionais e nacionais relacionadas à área de estudo, favorecendo a formalização de convênios entre a UFSM e o sistema de ensino.

Assim, a trajetória do NEPES evidencia o compromisso do Centro de Educação da UFSM com a promoção da educação inclusiva, a produção de conhecimento e a transformação social, reafirmando o papel da universidade pública como agente de mudança e desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFSM. Centro de Educação da UFSM comemora seus 50 anos. Santa Maria, 05 jul. 2020. Atualizado em 06 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2020/07/05/centro-de-educacao-da-ufsm-comemora-seus-50-anos>. Acesso em: 20 jun. 2025.

EDITORIAL/2000. **Cadernos de Educação Especial**. V.1, 2000, nº15. Santa Maria: Imprensa universitária.

GAIARDO, Letícia de Freitas. Projeto Retalhos da Memória de Santa Maria – **artigo 098**. Centro de Atendimento em Educação Especial em 1982. Santa Maria, 04 jul. 2017. Atualizado em 05 jun. 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/dag/2017/07/04/centro-de-atendimento-em-educacao-especial-em-1982>. Acesso em: 24 jun. 2025.

JORNAL SEPEENSE. **Prédio do antigo HUSM, no centro de Santa Maria, vai ser desativado**. Foto Divulgação, 03 maio 2016. Disponível em: <https://osepeense.com/predio-do-antigo-husm-no-centro-de-santa-maria-vai-ser-desativado/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MARIANO DA ROCHA FILHO, José. *A Terra, o homem e a educação: uni-versidade para o desenvolvimento*. Santa Maria: Ed. Pallotti, 1993.

MARQUEZAN, Reinoldo & TOALDO, Marilene Machado. **Formação de recursos humanos para a educação especial na UFSM**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, V.2, n.1, p.9-18, 1988.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL. Fundação Le-gião Brasileira de Assistência. Termo de convênio com a UFSM, DE 27/05/1981.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Processo e Produto na Educação de Sur-dos**. Santa Maria: UFSM/CPGE, Curso de Pós-Graduação em Educação. Uni-versidade Federal de Santa Maria, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação).

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Mesmidade Ouvinte & Alteridade Surda: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Fe-deral de Santa Maria**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-gra-duação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Tese (Doutorado em Educação).

UFSM. Centro de Educação. Curso de Educação Especial. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Maria, 2006.

UFSM. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. **Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial**. Santa Maria, 1981.

UFSM. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. **Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial**, Santa Maria, 1983.

UFSM. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. **Ofício 129/84**, de 21 nov. 1984. Santa Maria, 1984.

UFSM. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. **Projeto para implementação de um modelo educacional no Centro de Ensino, Pesquisa em Educação Especial**. Santa Maria, 1993.

CAPÍTULO 6

PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Daiana Oliveira de Mesquita Lima
Doi: 10.48209/978-65-5417-530-6

INTRODUÇÃO

A análise da práxis pedagógica, especialmente no contexto do Estágio Curricular Supervisionado reflete a necessidade de problematizar e superar práticas excludentes que historicamente marcaram os sistemas educacionais e que, de diferentes formas, ainda persistem no cenário atual. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado oportuna observar e refletir sobre as nossas próprias práticas e a consciência do “saber-fazer consciente” enquanto professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Em consonância com os marcos normativos e legais que regulamentam e definem os princípios e diretrizes do estágio supervisionado, destaca-se a *Lei nº 11.788/2008*, que regula nacionalmente os estágios obrigatórios e não obrigatórios em todas as áreas do conhecimento (Brasil, 2008). Assim como, a ela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Lei nº 9.394/1996*, que orienta a organização curricular no país, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituídas pela *Resolução CNE/CP nº 01/2006*, por fim, a *Resolução do CNE/CP nº 02/2015* define o mínimo de quatrocentas horas de carga horária dedicadas ao estágio.

Esse conjunto de normativa define as atribuições de estudantes, instituições, supervisores de campo e docentes, assegurando que o estágio seja concebido como um espaço formativo fundamental, no qual teoria e prática se articulam em favor da qualificação profissional e da consolidação da identidade docente.

Desde a implementação da *Constituição Federal de 1988*, a qual trazia a garantia dos direitos fundamentais de todos os grupos sociais, fomentando mudanças nas garantias de direitos das pessoas com deficiência e no âmbito da educação e reforçada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, que estabelece em seu Artigo 59, como dever do estado além de assegurar o direito da acessibilidade ao ensino regular, métodos, curriculares e recursos em que prioriza professores capacitados, para desenvolver o ensino adequado aos alunos com deficiência, torna-se necessária a intencionalidade do trabalho pedagógico, conscientes e inclusivo, respeitando os direitos educacionais dos estudantes com deficiência.

Logo, este estudo teve como objetivo, analisar as práticas pedagógicas em sala de aula regular, na sala de recursos e em outros ambientes ao qual o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estivesse sendo aplicado, bem como identificar as possibilidades de desenvolvimento de ações pedagógicas, respeitando os limites e condições do educando.

O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é regulamentado por dispositivos legais que garantem sua efetividade no contexto da educação inclusiva. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que o AEE deve ocorrer em salas de recursos multifuncionais, em horário distinto da escolarização regular e devidamente registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, de modo a integrá-lo ao planejamento institucional e evitar que seja tratado como atividade paralela.

Ao conhecer a veracidade no campo profissional, buscando possibilidades de introduzir estratégias pedagógicas inclusivas durante as vivências, e ainda observando como funciona a realidade do exercício profissional a que hora, os alunos do curso de pedagogia futuramente irão exercer.

O Estágio Curricular Supervisionado busca estabelecer relação entre o conhecimento teórico e a prática supervisionada, atuar junto com alunos com deficiência e analisar a prática pedagógica dos serviços especializados em Educação Especial, nas constituições de ensino regular.

Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida na EMEF ARUANDA, que está localizada na rua Eurídice Félix Cabral, s/n – CEP: 58051-105, Bancários,

João Pessoa-PB e compõe a grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, constando como pré-requisito para a conclusão do curso (§ 1º do art. 2º da Lei nº 11.788/2008), sendo indispensável é considerado essencial na formação profissional do discentes.

Desse modo, este relato de experiência busca compreender os impactos das estratégias pedagógicas nos Atendimento Educacional Especializado - AEE, sobre diferentes metodologias que promova uma educação pública de qualidade e inclusiva.

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado constitui-se como um espaço privilegiado de formação, ao possibilitar uma compreensão crítica e reflexiva acerca das problemáticas que permeiam o campo da Educação Inclusiva. Nesse processo, evidencia-se a responsabilidade dos futuros educadores em assumir práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, bem como em elaborar estratégias de intervenção que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, o estágio favorece ao discente progredir da sua zona de desenvolvimento real para a sua zona de desenvolvimento proximal (Pimenta, 2012).

Trata-se de uma atividade formativa essencial para os discentes do curso de Pedagogia, na medida em que oportuniza o contato direto com a realidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir dessa experiência concreta e dos saberes construídos, torna-se possível ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades do trabalho docente, consolidando uma prática pedagógica mais consciente, crítica e transformadora.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica adotada neste estudo, teve como princípio o relato de experiência que, conforme apontam Córdula e Nascimento (2018), se manifesta através da escrita de vivências que auxiliam na construção de conhecimento sobre variadas temáticas. Isso ressalta a relevância do debate e do aprendizado proveniente das vivências nas atividades profissionais. Os registros do relato de experiência foram analisados de forma qualitativa.

Desse modo, entendemos que o registro da experiência pedagógica facilita a exteriorização e a divulgação do conhecimento dos professores, incentivando o diálogo e a análise das práticas de ensino. Ao registrar e dividir essas vivências, o profissionalismo e a individualidade dos educadores são consolidados.

O estágio foi realizado ao longo do segundo semestre de 2023, em um curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, a qual possui duas áreas de aprofundamento à escolha do discente, sendo essas: educação de jovens e adultos e educação especial. Assim, os alunos recebem uma formação aprofundada conforme a área de aprofundamento escolhida.

Para a realização desse estágio, foram necessários os seguintes documentos: 1) Carta de apresentação do aluno que foi apresentada para o gestor administrativo ; 2) Termo de compromisso de Estágio que tem como função selar o acordo tripartite entre o educando, a escola e a Universidade, que deve ser assinado pelo estudante, pela UFPB e pela instituição de ensino em que o estágio ocorrerá. 3) Cadastro do estágio no SIGAA. 4) Formulário de frequência assinado pelo estagiário e pela supervisora, contendo data e horas de permanência, com objetivo de comprovar a frequência e atividades desenvolvidas dentro da instituição de ensino. 5) Planos de atividades para a aplicação das duas regências, onde continha detalhadamente dois planos de aula, aprovados pela professora orientadora e entregue a professora regente do estágio. 6) Caderno de campo foi criado para conter anotações pertinentes sobre acontecimentos diversos durante o estágio e sobre as atividades desenvolvidas, relatando detalhe da rotina e realidade vivida. 7) Aparelho celular para o registro fotográfica .

Dessa forma, a metodologia utilizada neste estudo evidenciou a importância do relato de experiência como recurso científico capaz de unir prática e reflexão crítica. A organização dos documentos, o acompanhamento sistemático das atividades e o registro minucioso das vivências permitiram não apenas compreender o cotidiano do estágio em AEE, mas também valorizar a experiência como fonte legítima de produção de conhecimento acadêmico e

pedagógico. Assim, a metodologia adotada reafirma o papel do estágio como espaço formativo, em que a prática se transforma em objeto de análise, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente e para o debate sobre a efetividade da educação inclusiva.

A INSTITUIÇÃO E O ESPAÇO DE ESTÁGIO

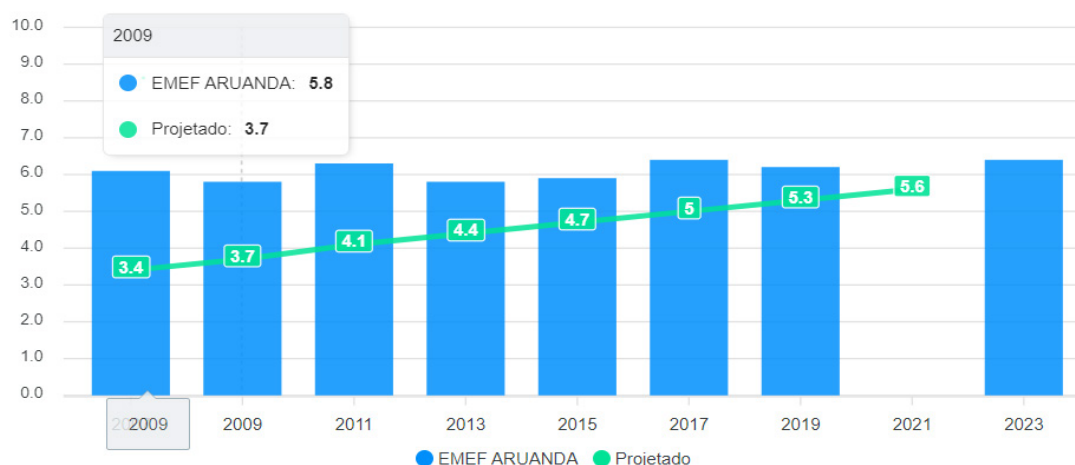
A caracterização da escola fornece subsídios para compreender o espaço pedagógico em que se desenvolve o estágio; apresenta-se, a seguir, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda (EMEFA) está localizada na rua Eurídice Félix Cabral, s/n – CEP: 58051-105, Bancários, bairro da zona-sul de João Pessoa-PB e foi inicialmente construída nos anos de 1990, mas só deu início às suas atividades no ano 2000. A sua inauguração contou com a presença de representantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Secretaria Municipal de Educação e de outros Estados, do Secretário de Educação do Município e do Prefeito.

O nome da escola Aruanda tem origem indígena e significa “Terra prometida”, foi dado em homenagem ao cineasta paraibano Linduarte Noronha por seu filme Aruanda de 1960. A Escola é bem grande e atualmente está passando por reforma de melhorias, não há previsão de ampliação. Mas conta com quadra poliesportiva, parquinho, 10 salas de aula, 1 sala de professores, 1 sala de recurso, 1 diretoria, 1 almoxarifado, 1 cantina, 1 refeitório e banheiros.

A equipe docente da Escola Municipal Aruanda é composta por profissionais com formação em licenciatura, dos quais a maioria possui especialização e mestrado, configurando um corpo docente qualificado para atender às demandas educacionais da instituição. Especificamente, a escola conta com 10 professores polivalentes e 19 professores de áreas específicas, sendo 18 com especialização, 10 com mestrado e 1 com doutorado. Essa diversidade e nível de formação evidenciam o potencial da escola para oferecer práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimento técnico e teórico, obtendo o reconhecimento de “escola referencia” na região.

Grafico : Evolução da EMEF Aruanda no Ideb

Evolução do Ideb



Fonte: Ideb 2023, Inep.

Desenvolvido em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se mostra uma ferramenta essencial para medir a qualidade do ensino, conectando dois aspectos cruciais: o percurso escolar e o rendimento dos alunos nas provas nacionais. Mais do que um simples número, o IDEB permite reflexões aprofundadas sobre o impacto das ações governamentais e a importância da escola para reduzir as disparidades na educação. Assim, esta investigação visa colaborar para o reforço de uma educação inclusiva, focada na melhoria dos serviços oferecidos e das ações realizadas, buscando garantir uma formação que abarque a diversidade e assegure o direito de todos os alunos aprenderem.

Ademais, a instituição atua na modalidade presencial, atendendo os anos iniciais e finais do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. Entretanto, o estágio em questão foi desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o turno da tarde, com acompanhamento de estudantes do turno da manhã no contra-turno, o que permite refletir sobre a organização escolar, a gestão do tempo e as estratégias necessárias para promover a inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais.

A professora regente, a qual foi designada a supervisionar o estágio no Atendimento Educacional Especializado - AEE é professora titular, com defi-

ciência visual e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), possui o título de mestra em educação pela mesma instituição com um vasto conhecimento na área da educação inclusiva. Na escola há duas professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE: uma nos turnos manhã/tarde e a outra apenas à tarde, já que no contra-turno presta serviço na Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência - FUNAD, no mesmo município.

A sala de recurso foi observado um ambiente que está em fase de reorganização, devido a obra que ocorre na escola, muitos materiais foram descartados e atualmente possui uma defasagem de material adaptado e atualizado. A sala é composta por um armário guarda objetos, uma estante com brinquedos e jogos antigos, um computador, um quadro de vidro, ar condicionado, uma mesa redonda com 5 cadeiras para atendimento, outra mesa menor de apoio onde os cuidadores colocam seus pertences, por fim um acento de cadeira adaptado para estudante com deficiência física.

Devido às reformas na escola, a sala de recursos está passando por uma reestruturação, essa mudança acabou levando ao descarte de muitos materiais, causando uma falta considerável de recursos adaptados e modernos. O local conta com um armário para guardar pertences, uma estante com brinquedos e jogos já ultrapassados, um computador utilizado pelas professoras para elaborar atividades, fazer relatório e demais atividades da função, além disso, um quadro branco, um ar-condicionado, uma mesa circular com cinco assentos para atendimento, uma mesinha de suporte para os cuidadores deixarem seus objetos e, para finalizar, uma cadeira especial para alunos com mobilidade reduzida.

Apesar das limitações temporárias na sala de recursos, a instituição demonstra compromisso com a melhoria contínua e a promoção da diversidade educacional. Assim, compreende-se o contexto escolar como ambiente propício para a realização do estágio e o fortalecimento da educação inclusiva.

A PRÁTICA DO ESTÁGIO NO AEE: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

A experiência de estágio no Atendimento Educacional Especializado (AEE) revelou desafios estruturais, administrativos e pedagógicos que afetam diretamente a qualidade da educação inclusiva. Na primeira visita, após os trâmites na secretaria, notou-se a organização das atividades da professora supervisora da sala de recursos, em colaboração com os professores das salas comuns e a equipe pedagógica. Verificou-se que os atendimentos ainda não haviam começado, devido a atrasos no calendário escolar causados por reformas e questões administrativas, expondo as dificuldades da gestão pública em garantir condições adequadas para o AEE, conforme estabelecido pelo Decreto nº 6.571/2008.

Observou-se o processo de anamnese realizado pela professora do AEE, com o auxílio de uma cuidadora e uma especialista, um procedimento anual exigido pela prefeitura, mesmo para alunos que já frequentavam o serviço. O caso observado envolveu uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dificuldades de desenvolvimento, cuja mãe participou da reunião. A equipe, em seguida, discutiu estratégias pedagógicas e de intervenção, mostrando a dependência da escola em relação ao esforço individual dos profissionais, em vez de políticas institucionais sólidas.

No segundo encontro, houve análise de documentos dos alunos atendidos e observação do estudo de casos realizado pelas duas professoras responsáveis pelos turnos da manhã e da tarde. Surgiram dúvidas sobre a necessidade de cuidadores e sobre a sobrecarga da supervisora, que precisava recorrer à direção para resolver questões que iam além de suas funções, evidenciando a falta de apoio administrativo e a importância da colaboração entre a direção e os profissionais da educação inclusiva.

As visitas seguintes confirmaram atrasos e instabilidade nos atendimentos, exigindo uma reorganização da carga horária do estágio. Na etapa final, foram acompanhados os atendimentos na sala de recursos e observadas aulas regulares em turmas cujos professores se mostravam mais abertos à inclusão.

Foram identificadas adaptações de atividades e provas, algumas criadas pelos professores e outras encontradas em recursos digitais, porém de forma isolada, sem integração a um projeto pedagógico inclusivo mais abrangente.

O trabalho das cuidadoras, presente em todas as atividades, mostrou-se fundamental para a inclusão dos alunos, que apresentavam diferentes diagnósticos, como TEA, transtorno específico misto do desenvolvimento, deficiência física congênita, estrabismo, comprometimento neurológico e retardo mental moderado. Essa diversidade revela a complexidade do trabalho docente e a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas. Em resumo, o estágio no AEE revelou progressos pontuais, mas também desafios constantes. Embora amparada por lei, a prática da inclusão enfrenta obstáculos relacionados à gestão escolar, à formação dos professores e à resistência de alguns profissionais. A experiência aponta para a necessidade de repensar as políticas públicas e as práticas pedagógicas para garantir, de fato, o direito à educação inclusiva, e não apenas o cumprimento formal da legislação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Estágio Obrigatório Supervisionado é fundamental para a formação do pedagogo, ao proporcionar uma proximidade real com as condições de trabalho e realidade profissional futura, proporciona uma reflexão sobre a própria formação e o campo de atuação e área de aprofundamento. Ao analisar os desenvolvimentos das práticas construídas no Curso de Pedagogia em suas múltiplas dimensões, podemos nos aproximar de como é sua realidade pós-formação e das atividades a serem praticadas, com ênfase educação especial.

De acordo com Zabini, Rodrigues, Oliveira (2015, p. 127), “O estágio é uma atividade curricular que existe para auxiliar na formação inicial dos alunos e que vai além de cumprir as exigências acadêmicas, possibilitando-nos uma ampliação no campo da formação enquanto professores.” Essa experiência no AEE é importante para a formação dos discentes de pedagogia que atuarão na Educação Especial, pois proporciona uma verdadeira relação entre a teoria e a prática, favorecendo a práxis.

O campo de estágio torna-se desafiador, pelo fato, de estar sujeita a uma resistência da escola ou professores que em alguns casos, percebe o estagiário como um avaliador crítico do seu trabalho, porém, o aluno estagiário lida-se diante de um processo de formação que é crucial para seu desenvolvimento profissional. Libâneo defende que:

Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudantes pedagógicos, restringindo-se aos ingredientes de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, no qual a docente está incluída. (LIBÂNEO,2004, p.40)

É o caráter pedagógico que irá mostrar nosso diferencial em sala de aula, ou seja, a prática educativa como mediação para determinar finalidades educacional .

Por fim, a experiência desse estágio torna-se muito positiva, visto que o trabalho de observação participativa foi ferramenta fundamental para o entendimento da complexibilidade do trabalho educacional especializado, que muitas das vezes esbarra em problemáticas externas ao processo de ensino e aprendizagem, mas encontra situação de vulnerabilidade social, problemas familiares e outros que precisamos entender e respeitar, buscando fazer o nosso papel escolar para minimizar suas defasagem de aprendizagem e/ou desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Regulamenta a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 15 de dezembro de 2009.** Estabelece normas para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 16 dez. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 8 de junho de 2006.** Define diretrizes para o ensino de educação profissional. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 11 de setembro de 2015.** Dispõe sobre a política de educação inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2015.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. **A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, n. 12, e023010, 2018.

Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2023.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 10 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ª Ed.- São Paulo, Cortez Editora, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABINI, Franciele Oliveira; RODRIGUES, Gabriela Ribeiro; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **Educação infantil da universidade estadual de londrina.** In: Anais... XVI SEMANA DA EDUCAÇÃO/VI SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Desafios para a educação. Londrina: Uel, 20 a 22 de outubro de 2015. Disponível em: < <http://www.uel.br> >. Acesso em: 07 mar. 2024.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Juliana Guérios

Valéria Becher Trentin

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-7

INTRODUÇÃO

Pensar a educação física no contexto da educação inclusiva exige compreender a escola como espaço de convivência e de construção coletiva de saberes, onde todos os estudantes, com e sem deficiência, tenham acesso, participação e aprendizado significativo. No Brasil, o movimento de inclusão escolar ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento humano e ao preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforça esse princípio e prevê o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular, garantindo recursos e serviços de apoio para a participação de estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996).

Na esteira dessas normativas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou o compromisso com uma escola que valoriza a diversidade, orientando a criação de redes de apoio, a formação continuada de professores e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008). Como afirmam Carvalho et al. (2024), tais

práticas são fundamentais para que a presença física dos estudantes com deficiência se converta em aprendizagem efetiva, permanência e sentimento de pertencimento.

No campo da educação física, os desafios são ainda mais evidentes. Historicamente marcada por práticas seletivas, centradas no desempenho motor e no rendimento, essa disciplina foi, por muito tempo, excludente para estudantes com deficiência. Entretanto, autores como Rodrigues (2006) e Soler (2005) destacam que a educação física adaptada e a atividade motora adaptada são fundamentais para assegurar o acesso aos conteúdos, permitindo adaptações metodológicas e organizacionais para favorecer a participação de todos os estudantes.

A educação inclusiva é, portanto, mais do que um imperativo legal: é um compromisso ético-político. Para Skliar (2003), trata-se de resistir às lógicas homogeneizadoras e promover uma pedagogia que valorize a diferença como elemento constitutivo da vida escolar. Essa perspectiva exige repensar os modos de ensinar e aprender, especialmente em componentes curriculares como a educação física, que trabalham diretamente com o corpo, o movimento e as relações sociais.

Um caminho promissor nesse cenário é o ensino colaborativo, modelo que pressupõe o trabalho conjunto entre o professor da sala comum e o professor do AEE no planejamento, execução e avaliação das atividades (Mendes; Toyoda, 2005). Para Friend e Cook (1990), a colaboração se caracteriza pela existência de objetivos comuns, equivalência entre os participantes, participação ativa, compartilhamento de responsabilidades e voluntariedade.

Diversos estudos nacionais e internacionais apontam para o potencial do ensino colaborativo em favorecer a inclusão escolar. Vilaronga e Mendes (2014) identificaram, em pesquisa com professores de São Carlos (SP), que a parceria entre docentes promoveu maior participação dos estudantes público-alvo da educação especial e contribuiu para a melhoria da prática pedagógica. De forma semelhante, Zerbato (2014) demonstrou que o ensino colaborativo fortalece o papel do professor de educação especial, permitindo-lhe atuar de modo mais integrado ao cotidiano da sala de aula.

Na educação física, esse modelo ganha contornos específicos. Grenier (2011) observou que a presença de dois professores, um da educação física e outro da educação física adaptada, possibilitou a criação de uma comunidade de aprendizagem baseada em confiança, respeito e apoio mútuo. Esses elementos são essenciais para a construção de ambientes de ensino que acolham a diversidade e incentivem a cooperação entre os estudantes.

Contudo, a literatura também evidencia desafios. A falta de tempo para planejamento conjunto, a ausência de formação específica e a resistência de alguns profissionais em compartilhar responsabilidades ainda são barreiras significativas (Capellini, 2004; Silva; Santos; Fumes, 2014). Oliveira e Silva (2015) destacam que a institucionalização de horários para encontros entre os professores é condição fundamental para viabilizar o trabalho colaborativo de forma contínua e não apenas pontual.

Outro ponto crítico refere-se à visão assistencialista, que pode reduzir a presença do professor do AEE a uma função de apoio individualizado, em vez de corresponsável pelo processo de ensino-aprendizagem de toda a turma. Mendes (2016) defende que o ensino colaborativo deve ser entendido como estratégia para a aprendizagem de todos, promovendo uma reorganização do processo pedagógico e criando oportunidades para que os estudantes se sintam pertencentes e valorizados.

Portanto, refletir sobre a educação física na perspectiva da educação inclusiva implica considerar não apenas as adaptações pedagógicas necessárias, mas também as condições institucionais e formativas para que o ensino colaborativo se efetive. Como observa Carvalho et al. (2024), é preciso pensar em políticas e práticas que transformem o cotidiano escolar, de modo que a inclusão deixe de ser um ideal distante e solitário e se torne uma realidade vivida no dia a dia das aulas de todos os agentes da escola.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe analisar experiências de ensino colaborativo em aulas de educação física com estudantes público-alvo da educação especial, buscando identificar os desafios e as potencialidades desse modelo no contexto escolar contemporâneo. Ao valorizar as vozes dos professores e as práticas emergentes, pretendemos contribuir para o avanço da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, na qual todos possam aprender e se desenvolver juntos.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): ORIGEM, PRINCÍPIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emergiu a partir do conceito de Universal Design, oriundo da arquitetura e do design de produtos, e foi adaptado ao campo educacional pelo Center for Applied Special Technology (CAST) na década de 1990, com o objetivo de reduzir barreiras de aprendizagem e ampliar o acesso ao currículo para todos os estudantes. Essa abordagem propõe que o planejamento curricular seja realizado de maneira proativa, prevendo desde o início a diversidade presente nas salas de aula, (Heredero, 2020).

Os princípios do DUA estão organizados em três dimensões interdependentes: múltiplos meios de representação, que asseguram diferentes formas de apresentar a informação; múltiplos meios de ação e expressão, que permitem aos estudantes demonstrar suas aprendizagens de maneiras diversas; e múltiplos meios de engajamento, que buscam motivar e envolver os estudantes considerando suas singularidades (Heredero, 2022). A adoção desses princípios promove a flexibilização do currículo e favorece a equidade de acesso às oportunidades de aprendizagem, reduzindo a necessidade de intervenções corretivas posteriores (Prais; Vitaliano, 2022).

No que tange ao envolvimento dos professores com o público-alvo da educação especial (PAEE), o DUA contribui para transformar o papel docente ao fomentar práticas pedagógicas que consideram a diversidade de forma antecipada. Os programas de formação continuada fundamentados no DUA levam professores a planejar aulas mais inclusivas. Nesse sentido, Cardoso et al. (2021) afirmam que o DUA se configura como um recurso que favorece práticas pedagógicas inclusivas e fortalece o trabalho docente em parceria com profissionais da educação.

Em relação ao ensino colaborativo, também denominado ensino colaborativo, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) argumentam que a corresponsabilização entre professor da classe comum e professor de educação especial exige um planejamento pedagógico compartilhado, favorecendo a inclusão efetiva.

O DUA atua como um referencial que orienta esse planejamento, oferecendo critérios objetivos para verificação da acessibilidade curricular e estratégias para diversificação dos meios de participação e avaliação (Cardoso et al., 2021; Prais; Vitaliano, 2022). Dessa forma, o DUA potencializa a implementação do ensino colaborativo ao fornecer uma estrutura clara para a organização das práticas pedagógicas, entendendo que esta colaboração deve perpassar o professor do AEE e ser desenvolvida com todos os agentes da escola.

Por fim, no contexto da educação física escolar, os autores o DUA representa uma possibilidade concreta de tornar as aulas mais acessíveis e inclusivas. De acordo com Oliveira e Gonçalves (2025), a aplicação de seus princípios permite a utilização de recursos visuais e auditivos para explicar regras e atividades, a flexibilização das formas de participação e a adoção de estratégias de cooperação e escolha, ampliando o engajamento dos estudantes. Isso reduz barreiras relacionadas ao desempenho motor, valoriza o progresso individual e promove o sentimento de pertencimento dos estudantes PAEE, consolidando a educação física como um espaço de aprendizagem inclusiva (Oliveira e Gonçalves, 2021).

CAMINHOS DA PESQUISA

O estudo insere-se no campo da abordagem qualitativa, por permitir a análise em profundidade das percepções, experiências e significados atribuídos pelos professores à sua prática docente. Como ressalta Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, crenças, valores e atitudes, aspectos que não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis, mas que expressam a complexidade dos fenômenos sociais. De modo convergente, Chizzotti (2003) salienta que a investigação qualitativa reconhece o sujeito como protagonista de sua realidade e valoriza a interpretação dos contextos e das interações.

A pesquisa caracteriza-se ainda como exploratória e descritiva. É exploratória por buscar ampliar a compreensão acerca das relações entre formação continuada e inclusão escolar, e descritiva ao apresentar as percepções dos docentes sobre sua realidade educacional (Lüdke; André, 2013).

Durante todo o processo, foram observados os princípios éticos da pesquisa em educação, assegurando aos participantes o anonimato, a confidencialidade das informações e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos, com o Parecer do Comitê de ética: 5.988.765, e o termo de livre e esclarecimento acordado e assinado online.

Os participantes da pesquisa foram 33 professores de educação física **vinculados à educação básica municipal de uma cidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. O acesso aos docentes ocorreu por meio do envio de questionário via e-mail e WhatsApp**, ferramentas que possibilitaram um maior alcance a todos os participantes em diferentes escolas do município. A utilização desses recursos digitais mostra-se adequada, especialmente em pesquisas que envolvem múltiplos sujeitos em diferentes locais, permitindo ao pesquisador coletar informações de forma ética, organizada e acessível (Flick, 2009).

O questionário elaborado a partir do Google Forms contemplou questões abertas e fechadas, possibilitando aos participantes expressar suas concepções, experiências e desafios relacionados à formação continuada e às práticas inclusivas nas aulas de educação física. **Esse tipo de instrumento, como apontam Bogdan e Biklen (1994), é compatível com a abordagem qualitativa, pois permite acessar as perspectivas dos sujeitos sem restringi-las a categorias pré-estabelecidas, favorecendo a emergência de significados a partir da própria fala dos professores.**

A análise dos dados será realizada por meio de procedimentos de análise de conteúdo temática, conforme orienta Bardin (2011). Esse método possibilita identificar unidades de significado presentes nos discursos dos participantes, organizando-as em categorias que permitam interpretar os sentidos atribuídos pelos professores às práticas inclusivas e à formação continuada. A partir desses aspectos, foram elencados dois eixos temáticos que emergiram ao longo da análise dos dados obtidos, entre eles: a colaboração dos agentes da escola com os professores de educação física na perspectiva da inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das respostas dos professores participantes, as análises serão descritas e interpretadas. As Experiências dos professores de educação física com estudantes PAEE e com dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar foram retratadas no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Experiência dos Professores com estudantes PAEE ou com dificuldade de aprendizagem

Experiência com estudantes	Professores
Nunca teve contato	02
Já teve experiência com estudantes com Síndrome de Down.	22
Já teve experiência com estudantes com espectro do autismo	30
Já teve experiência com estudantes com superdotação e/ou altas habilidades.	18
Já teve experiência com estudantes e/ou com deficiência auditiva.	21
Já teve experiência com estudantes cegos e/ou baixa visão.	22
Já teve experiência com estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida	28
Já teve experiência com estudantes com deficiência intelectual.	27
Já teve experiência com estudantes com dificuldade de aprendizagem, mas não tinham laudo	29

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2025

O Quadro 1 revela um panorama significativo das experiências de professores de educação física com estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ou com dificuldades de aprendizagem. Observa-se que a grande maioria dos docentes possui contato frequente com essa diversidade de estudantes, destacando-se as experiências com estudantes do espectro autista (30 professores), seguidas por aqueles com dificuldades de aprendizagem sem laudo (29 professores) e com deficiência física ou mobilidade reduzida (28 professores). Apenas dois professores indicaram nunca ter tido contato com estudantes PAEE.

Os dados acima sublinham a crescente presença de estudantes com necessidades educacionais especiais nas aulas regulares de educação física, um reflexo das políticas de inclusão que, desde a Constituição Federal de 1988

e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), buscam assegurar o direito à educação para todos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Tal cenário impõe aos profissionais da área a necessidade de constante aprimoramento e adaptação de suas práticas pedagógicas para atender às singularidades de cada estudante.

No contexto da educação física na perspectiva inclusiva, esta emerge como um campo fundamental, que transcende a mera adaptação de atividades para focar na cultura corporal de movimento e na promoção de relações sociais construtivas, sem discriminação (BRASIL, 1998). No entanto, os desafios são notórios, uma vez que muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a complexidade das necessidades dos estudantes PAEE (Mantoan, 2015).

Além dos desafios apontados, é importante considerar o papel das abordagens críticas na educação física, que contribuem para uma compreensão mais ampla da diversidade e das desigualdades presentes no ambiente escolar. Neira (2009) defende que a educação física deve superar o modelo tradicional, centrado na aptidão física e no rendimento, para assumir uma perspectiva cultural que valorize os diferentes significados e práticas corporais.

Nesse sentido, o ensino colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) alinham-se à proposta de uma educação física crítica e emancipatória, na medida em que buscam promover a participação de todos os estudantes de forma equitativa. Complementarmente, Darido (2012) destaca que o componente curricular deve contemplar a pluralidade cultural e estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre as práticas corporais, o que reforça a necessidade de metodologias ativas e colaborativas.

Para superar as barreiras e promover um ensino verdadeiramente acessível, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem promissora. Conforme Oliveira e Gonçalves (2025), o DUA se apresenta como possibilidade de formas de ensino que pense tanto no professor quanto no estudante, por ser algo pensado para todos precisa ser pensado a partir do currículo e ir até o cotidiano do professor.

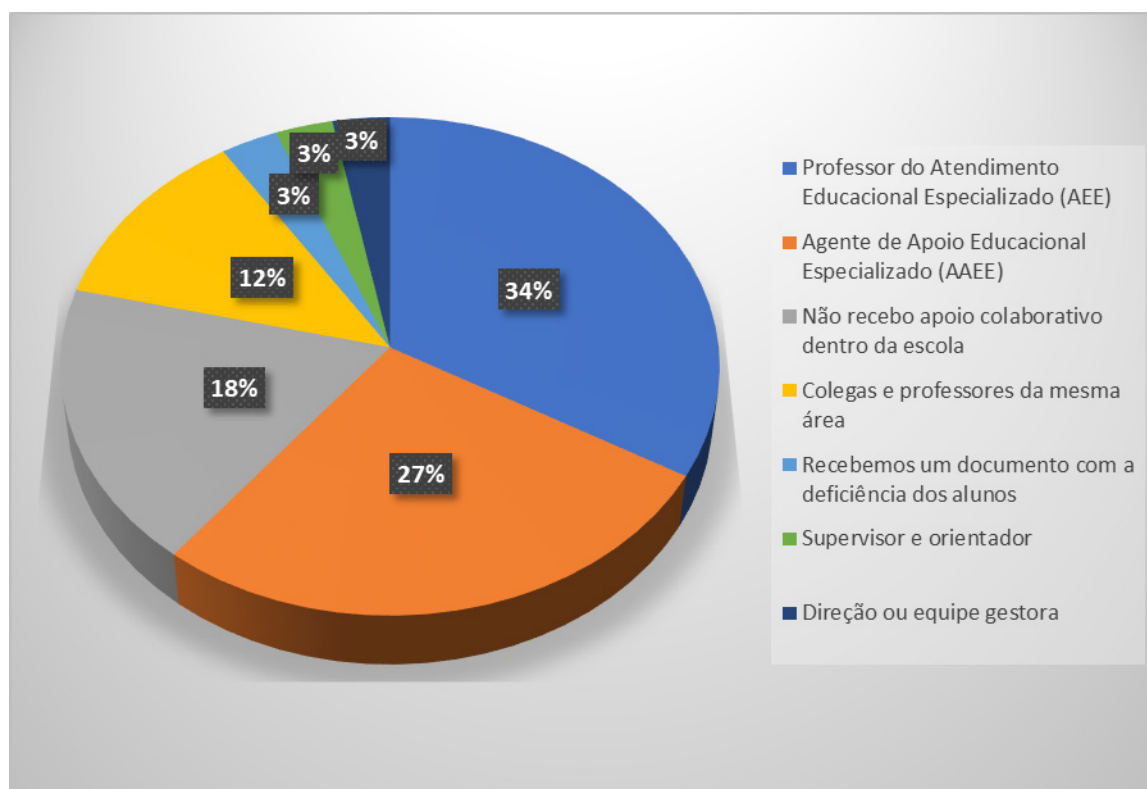
Os do DUA pilares se ancoram nos múltiplos meios de engajamento, representação, e ação e expressão, o que permitem aos professores planejar atividades flexíveis, as quais considerem as características individuais dos estudantes, inclusive aqueles com deficiência múltipla, como destacado por Teixeira et al. (2018). A aplicação do DUA na educação física, embora relativamente recente no Brasil, e ainda com pouca literatura, como apontam Tavares et al. (2024), já demonstra resultados positivos na inclusão de estudantes com deficiência, garantindo acesso diversificado ao currículo e efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, os dados apontam que é necessário a urgência de capacitar os professores de educação física para atuarem em ambientes cada vez mais heterogêneos. A adoção de abordagens como o DUA não apenas facilita a inclusão de estudantes PAEE, mas também enriquece a experiência de todos os estudantes, promovendo autonomia e engajamento (Tavares et al., 2024).

É imperativo que as instituições de ensino e os programas de formação continuada invistam em estratégias que preparem os docentes para planejar e aplicar atividades pautadas na flexibilidade e na valorização da diversidade por meio de ações colaborativas. De acordo com Souza, Pereira, Venâncio (2022), essas ações podem transformar a educação física em um espaço de desenvolvimento pleno e significativo para todos, tanto professores quanto para os estudantes.

Em relação ao ensino colaborativo, o Gráfico 1 abaixo representa a perspectiva dos professores de educação física quanto à colaboração no contexto da Educação Inclusiva.

Gráfico 1- Apoio colaborativo no contexto escolar



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2025.

Gráfico 1 apresenta uma distribuição das fontes de apoio colaborativo recebidas pelos professores de educação física, evidenciando que o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Agente de Apoio Educacional Especializado (AAEE) são as principais referências, com 34% e 27% respectivamente. Conforme aponta nos estudos de Santos e Costa (2020), essa concentração de apoio nesses profissionais reflete a centralidade do ensino colaborativo, que é uma parceria fundamental entre o professor da sala comum e o docente de educação especial para o sucesso da aprendizagem de todos os estudantes.

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, já estabelece a necessidade desse suporte especializado para a mediação pedagógica com os estudantes PAEE (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). No entanto, a expressiva parcela de 18% que não recebe apoio colaborativo dentro da escola, somada aos 12% que contam apenas com colegas da mesma área, conforme discutido por Costa e

Manzini (s.d.) e Carvalho et al. (2024) isso revela uma lacuna significativa na efetivação dessas políticas e na promoção de um ambiente de trabalho que realmente favoreça a troca de saberes e experiências.

A persistência de professores sem apoio colaborativo ou que dependem exclusivamente de colegas da mesma área (totalizando 30%) sublinha os desafios na implementação de práticas e ações colaborativas na perspectiva da educação inclusivas. A literatura aponta que a falta de tempo para planejamento conjunto, a resistência de alguns docentes em compartilhar conhecimentos e uma formação inicial que não prepara adequadamente para o trabalho colaborativo são barreiras substanciais (Silva; Santos; Fumes, 2014).

Especificamente na educação física, Carvalho et al. (2024) destacam que a colaboração entre o professor e o professor de educação especial é frequentemente rara ou inexistente, muitas vezes devido ao desconhecimento das demandas específicas da disciplina por parte de profissionais de outras áreas. Essa realidade compromete a formulação de estratégias e metodologias de ensino mais qualitativas para os estudantes PAEE, incluindo a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que exige uma abordagem flexível e adaptada às necessidades individuais. De acordo com Souza, Pereira e Venâncio (2022), a ausência de um suporte adequado pode levar à perpetuação de práticas pedagógicas tradicionais, que não contemplam a diversidade e as especificidades dos estudantes PAEE, dificultando sua plena participação e desenvolvimento, além da sobre carga do professor.

Para otimizar a inclusão de estudantes PAEE na educação física, é crucial que as instituições escolares e os sistemas de ensino invistam proativamente na formação continuada e na criação de espaços e tempos dedicados ao planejamento conjunto. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com seus princípios, oferece um arcabouço teórico-prático robusto para que professores de educação física, em colaboração com especialistas, possam desenvolver aulas que atendam à diversidade de estudantes (Tavares et al., 2024).

A efetivação do ensino colaborativo não só beneficia os estudantes, mas também promove o crescimento profissional dos docentes, aprimorando a mo-

tivação para ensinar. É imperativo que a gestão escolar reconheça o potencial benéfico das aulas de educação física para os estudantes com ou sem deficiência e fomente ativamente a colaboração entre as áreas, garantindo que o apoio não seja apenas uma formalidade, mas uma prática pedagógica integrada e contínua (Klein; Hollingshead, 2015). A promoção de uma cultura colaborativa e a valorização da educação física como um componente curricular inclusivo são essenciais para transformar a escola em um ambiente verdadeiramente acolhedor e propício ao desenvolvimento de todos os indivíduos.

CONCLUSÃO

Buscando responder o objetivo deste estudo, o qual foi analisar as experiências de professores de educação física em relação ao ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva, considerando o Desenho Universal para a Aprendizagem DUA como eixo orientador para práticas pedagógicas mais equitativas. Buscou-se compreender como esses profissionais vivenciam o atendimento às necessidades do PAEE, os desafios enfrentados e as potencialidades para transformar a disciplina em um espaço de aprendizagem para todos.

Os achados da pesquisa evidenciam que a maioria dos professores já teve contato com estudantes PAEE, especialmente com aqueles que apresentam transtorno do espectro autista, deficiência física ou mobilidade reduzida e dificuldades de aprendizagem sem laudo. Essa presença crescente nas aulas de educação física reforça a necessidade de formação continuada e de estratégias pedagógicas que superem práticas excludentes e seletivas. Também ficou claro que o ensino colaborativo, quando presente, contribui significativamente para a melhoria das práticas inclusivas, mas sua implementação ainda é irregular, afetada por barreiras institucionais como falta de tempo para planejamento conjunto e ausência de apoio efetivo dentro das escolas.

A análise do estudo aponta o DUA como uma possibilidade robusta para qualificar o ensino de educação física na perspectiva da Educação Inclusiva, no sentido de que seus princípios de engajamento, representação e ação/expressão oferecem uma estrutura que permite planejar atividades

acessíveis, flexibilizar as formas de participação e valorizar o progresso individual dos estudantes e fomentam a colaboração entre os professores e os demais agentes da escola. Entretanto, as respostas dos docentes indicam que a colaboração na escola é incipiente, o que sugere um possível potencial da abordagem e sua efetivação nas práticas pedagógicas do cotidiano.

Por fim, constatou-se que o fortalecimento do ensino colaborativo na educação física escolar é um desafio a ser enfrentado. É urgente promover políticas institucionais que viabilizem horários de planejamento coletivo, formação continuada articulada com a realidade da escola e cultura de corresponsabilidade entre professores da classe comum e do AEE. Somente assim será possível consolidar uma educação física inclusiva, capaz de promover pertencimento, autonomia e participação significativa de todos os estudantes, alinhada ao compromisso de uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. **O corpo e a educação física: uma perspectiva crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Educação inclusiva: o papel do professor colaborador no processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2004.

CARVALHO, Ingrid Ribeiro et al. Ensino colaborativo como princípio facilitador para inclusão do aluno com deficiência na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 30, e00000, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128996>.

CARDOSO, Débora Kézya Brasileiro; BARBOSA, Edson Pereira; BANHOS, Lucilene Rodrigues; SANTOS, Lia Mara dos. Ressonância colaborativa, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e co-ensino: uma experiência de promoção de inclusão escolar. **CoInspiração – Revista dos Professores que Ensinam Matemática**, v. 4, e2021007, 2021. DOI: <https://doi.org/10.61074/CoInspiracao.2596-0172.e2021007>.

COSTA, Camila Rodrigues; MANZINI, Eliane Joly. Trabalho colaborativo entre o professor de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado. **Anais do Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, Londrina, 2010.

DARIDO, Shirlei Cristina. **Educação física escolar: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

FONSECA, Mariana P. S. da; PERES, Milene; LUDOVINO, Rodrigo. Relato de experiência no projeto de extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva: o protagonismo estudantil nas lutas. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/128916>. Acesso em: 15 set. 2025.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. Collaboration as a predictor for success in inclusive schools. **Theory into Practice**, Columbus, v. 39, n. 1, p. 65-70, 1990.

GRENEIR, Michelle A. Collaborative physical education: working together to ensure inclusion. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Reston, v. 82, n. 4, p. 24-28, 2011.

KLEIN, Maureen; HOLLINGSHEAD, Traci. **Physical education for children with disabilities**. 2. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 4. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A inclusão escolar no Brasil: história, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 67-92, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TOYODA, Cristiane Yumi. Co-ensino e inclusão escolar: estratégias colaborativas no cotidiano da escola. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 18, n. 31, p. 311-328, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Aparecida; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como estratégia para a inclusão escolar: práticas de formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 363-378, 2014.

MIRANDA, Jéssica Vitória Nunes; SILVA, Carlos da; MARTINS, Rafaela Pinheiro. Inclusão na educação física escolar: um olhar sobre a diversidade. **Revista Intercontinental de Gestão Desportiva**, v. 13, e110067, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51995/2237-3373.v13i3e110067>.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na perspectiva cultural: uma proposição para o trato com a diversidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 101-116, 2009.

OLIVEIRA, Ana Rosa Pires de; GONÇALVES, Adriana Garcia. Planejamento e aplicação de atividades nas aulas de Educação Física escolar pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88268>. Acesso em: 15 set. 2025.

PAIVA E OLIVEIRA, Amália Rebouças de; GONÇALVES, Adriana Garcia; BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido. Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, especial, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp.4.16066>.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à organização de práticas pedagógicas inclusivas: uma revisão sistemática. **Revista Práxis Pedagógica**, v. 8, n. 9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.69568/2237-5406.2022v8n9e6762>.

RODRIGUES, David. **Educação física adaptada e inclusão: fundamentos para a intervenção**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning**. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

SANTOS, Cláudio E. M.; COSTA, Luciana K. O que é ensino colaborativo? Resenha. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 779-778, out./dez. 2020.

SILVA, Silmara R.; SANTOS, Cláudio E. M.; FUMES, Neusa L. F. O trabalho colaborativo entre professores da educação física e da educação especial: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 509-524, out./dez. 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Sheila T. B. de; PEREIRA, Ana S. M.; VENÂNCIO, Luciana. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. **Revista do PEMO**, Fortaleza, v. 4, e48178, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8178>. Acesso em: 15 set. 2025.

TAVARES, Rafaela V. S.; OLIVEIRA, Ana R. P. de; LORENZINI, Aline R.; COSTA, Karina B. Prática pedagógica para o ensino do atletismo: inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de educação física à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 25, n. 2, p. 235-254, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://www.revistas.marilia.unifesp.br/index.php/rabama/article/view/12345>. Acesso em: 15 set. 2025.

TEIXEIRA, Fernanda C. F. et al. Relato de experiência: reflexões sobre o papel do profissional de educação física no âmbito das deficiências múltiplas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 453-464, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Revistas/RPGE/RPGE_v22_n1_2018_artigo_10204.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

WALTHER-THOMAS, Chris S. Co-teaching: a model for inclusion. **Remedial and Special Education**, Austin, v. 18, n. 4, p. 239-247, 1997.

WALTHER-THOMAS, Chris S.; BRYANT, M.; LAND, R. **Collaboration for inclusive education: developing successful programs**. *Focus on Exceptional Children*, Denver, v. 28, n. 9, p. 1-12, 1996.

WOOD, Judy W. **Adapting instruction for mainstreamed and at-risk students**. 3. ed. Columbus, OH: Merrill, 1998.

ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo: uma possibilidade para apoiar a inclusão escolar**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

CAPÍTULO 8

TERRITÓRIOS E TERRITORIALIZAÇÃO: NOVAS EXPRESSÕES E OLIVICULTURA EM SANT'ANA DO LIVRAMENTO – RS

André Pinho Peter
Doi: 10.48209/978-65-5417-530-8

INTRODUÇÃO

O presente capítulo, estabelece uma discussão sobre a relação do território e das territorialidades, tendo como foco a olivicultura praticada no município de Sant'Ana do Livramento – RS, neste quesito, procura discutir como os processos de territorialização ocorrem e como as territorialidades se constituem na área de pesquisa.

Tradicionalmente, a ocupação territorial de Sant'Ana do Livramento, se dá alicerçada sobre a criação de gado bovino e ovino, tanto que o município é considerado a capital nacional da ovinocultura e detém também um dos maiores rebanhos bovinos do Brasil.

Os fatos que contribuem para essa estrutura, são encontrados na história do município e nas instalações industriais, que tinham por objetivo o abate e comercialização da carne.

Esse movimento não ocorre somente no município, mas tem todo sul do Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina, onde a intensificação da produção pecuária se deu, aproveitando as condições naturais do Pampa que permitiu a fixação dos criadores.

Em termos gerais essa fixação aproveitou da natureza do Pampa para intensificar a sua produção, junto a isso, as primeiras infraestruturas contribuíram efetivamente, principalmente na construção de ferrovias que ligavam as zonas produtoras em direção aos canais de exportação nos portos de Rio Grande no Rio Grande do Sul e Montevideu no Uruguai.

Parte-se desse pressuposto, para desenvolver o contexto de territorialização de produção no território em destaque, cabe ressaltar que esse processo também é mutável, pois a indústria frigorífica encontra declínio a partir dos anos 1970, onde muitas plantas industriais irão ser descontinuadas, no caso de Sant'Ana do Livramento o fechamento de frigorífico Swift Armour em 1996 é emblemático nessa transição de territorialidades.

Sendo assim, outras formas de produção do espaço, irão ocupar as áreas deixadas pelo fim do abate e comercialização de carne no frigorífico, o efeito dessa paralisação está relacionado a uma diminuição da população residente, e pelo aparecimento de novas matrizes produtivas.

No campo, a introdução da vitivinicultura nos anos 1970, tem causado alterações na produção do espaço rural, também aproveitando da boa condição natural oferecida pelo paralelo 30, essa produção encontra não só em Livramento sua expansão, bem como em variados municípios do sul do estado sua intensificação.

Em termos regionais, também ocorreu a expansão da produção de soja recentemente no sul do estado, outrora pecuário e produtor de arroz em áreas alagadas, está se adaptando a essa nova modalidade de produção, e Livramento não está distante desse processo.

Outro fato que está relacionado a territorialização da produção, liga-se à produção de energia eólica, onde parques de aerogeradores têm se instalado no sul do Rio Grande do Sul, bem como em Sant'Ana do Livramento.

Contribui também, como fator de produção econômica o turismo rural, incentivado atualmente por propostas de passeios temáticos feitos por trem até as áreas produtoras de vinho, partindo da área urbana, atingindo a área rural.

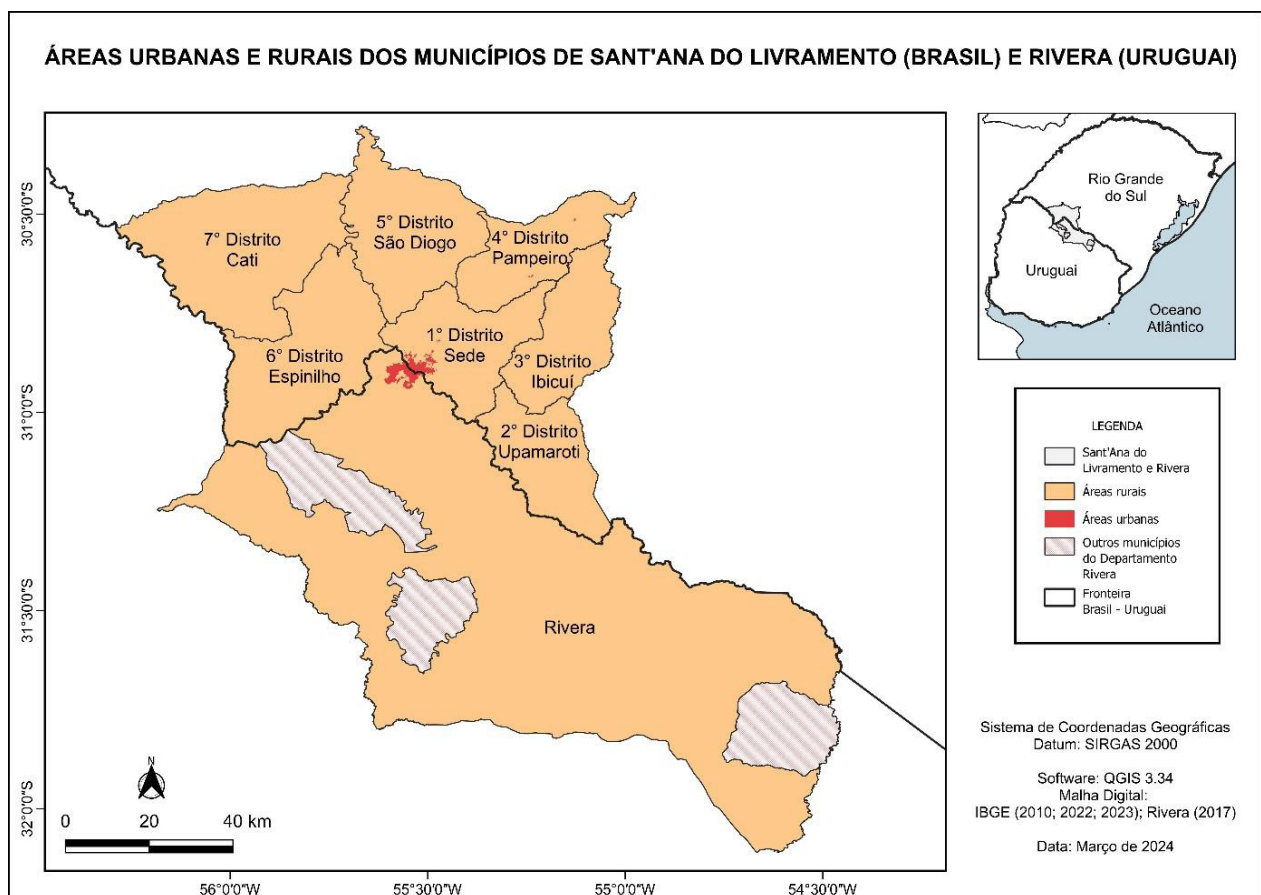
Assim sendo, nessas novas formas de compreender as territorialidades, se impõe a produção olivicultora como sendo uma nova territorialidade, esse artigo então, se converte nessa análise, primeiro relacionado ao conceito de território e territorialidade, depois passando para o histórico da ocupação territorial de Sant'Ana do Livramento e considerando a produção olivicultora no município.

ÁREA DE ESTUDO

A área de estudo compreende territorialmente o município de Sant’Ana do Livramento - Brasil, que dista 500 km de Porto Alegre e Montevideú, e localizada no Bioma Pampa, em termos de organização do território, Sant’Ana do Livramento, possui uma área territorial de 6940 km² e Rivera possui uma área departamental de 9370 km², somadas, chegam 16 310 km², (MARQUETO e BECKER, 2014). As localizações exatas das cidades são as latitudes 30° 53’ 27” Sul e 55° 31’ 58” Oeste.

Territorialmente Sant’Ana do Livramento faz limites com, Dom Pedrito a Leste, Rosário do Sul ao Norte, Quaraí ao Noroeste, a Intendência de Artigas a Oeste, e Rivera ao Sul, conforme a figura 01.

Figura 01 – Localização da área de estudo.



Fonte: Pesquisa do autor (2024)

O TERRITÓRIO E A TERRITORIALIZAÇÃO QUANTO CONCEITO/ CATEGORIA E SUA ABORDAGEM

Araújo e Caldas (2019), fazem importante revisão teórica acerca desses conceitos, separando didaticamente como são estruturados, utilizando as realidades do Brasil e da Bahia. Os autores afirmam que apesar de antigo na ciência geográfica, o conceito de território ganhou impulso nos anos 1960, a partir de uma visão acerca da interdisciplinaridade do conceito, na Biologia, Sociologia, Antropologia e Economia.

A partir dos anos 1970, a categoria encontra sua maior “profundidade”, sabe-se que esse conceito surgiu com o início da Geografia enquanto ciência no século XIX, a obra de Friederich Ratzel “Antropogeografia”, indica que essa categoria, indica um grupo ocupa uma área territorial, com recursos e tecnologias dispostos na mão de um Estado, ou seja, o território é uma criação estatal.

Como dito antes, o conceito retorna nos anos 1970, com a renovação da ciência e sua corrente crítica radical, autores como Milton Santos e David Harvey, dedicam-se a compreender esse conceito, partindo principalmente, no entendimento de uma nova realidade social, que se desenhava na época, com o surgimento das políticas neoliberais.

Nesse contexto, surge a perspectiva de Claude Raffestin, com a obra *Por une géographie du pouvoir*, tecendo uma crítica da forma como o território torna-se referência do poder estatal, Araújo e Caldas (2019, p.363):

Raffestin (1980) defende a existência de múltiplos poderes que se manifestam nas estratégias regionais e locais. Nessa perspectiva, o território é entendido como a manifestação espacial do poder fundamentada em relações sociais, determinadas, em diferentes graus, pela presença de energia, ações, estruturas concretas, de informação e estruturas simbólicas. Essa compreensão permitiu ao autor pensar o processo de territorialização-des-territorialização-reterritorialização (T-D-R), baseado, sobretudo, no grau de acessibilidade à informação; isto é, elementos que podem fazer surgir novos territórios (territorialização), ou mesmo destruí-los (desterritorialização) ou até reconstruí-los (reterritorialização).

Nessa perspectiva, o território é caracterizado em uma noção de poder social, sendo ele determinante no uso dos recursos que estão inseridos no espaço, e que regulam em diferentes graus a intensidade de energia e dos usos das estruturas concretas (leis, regulamentos), e/ou simbólicas.

Seguindo essa linha apropria-se a noção de território de Milton Santos (1994)

Nesse sentido, o novo funcionamento do território é realizado através das horizontalidades, ou seja, os domínios da contiguidade dos lugares vizinhos reunidos por uma contiguidade territorial; e verticalidades, correspondendo aos pontos distantes uns dos outros, conectados pelas redes técnicas, configurando a fragmentação do espaço a serviço, principalmente, das demandas da reprodução do capital, na escala das grandes corporações transnacionais. (Araújo e Caldas, 2019, 364)

Essa linha de raciocínio, invoca o momento histórico representado, pois se trata de um avanço considerável das relações sociais e do espalhamento do capitalismo, considerando se as horizontalidades, onde a relação de proximidade une em um mesmo território lugares vizinhos somando-se a uma contradição com as verticalidades, onde pontos distantes, tem o controle do território.

Na perspectiva de Milton Santos, ocorre uma relação entre o próximo – horizontalidade- e o distante – verticalidade, a relação deles, faz com que exista uma disputa em termos territoriais, as velhas formas de produção estão em choque com as novas, ou, os antigos atores sociais reconfiguram-se em uma nova ótica produtiva, mantendo o território sobre seu comando.

Marcelo Lopes de Souza, faz importante referência do território, “entendendo-o como uma porção do espaço determinado e delimitado por e a partir das relações de poder, sendo definido por relações sociais sobre um substrato” (Alves e Caldas. 2019, p. 365).

Eliseu Savério Spósito, indica quatro abordagens na representação de um território: naturalista; individual; espacial e histórica, identificando ações de nações, sentimentos, condensada no conceito de espaço e a de ordem política. Rogério Haesbaert considera o território pelas suas vertentes, políticas, culturais e econômicas.

Atendendo então essa perspectiva, utiliza-se a ideia defendida por Saquet (2009), onde o autor defende uma “abordagem histórica, relacional, e multidimensional- híbrida do território e a territorialidade”, avaliando assim as dimensões econômica-política-cultura-natureza.

O autor faz uma revisão das mudanças no conceito de espaço-tempo, a partir da década de 1970, principalmente no conceito de espaço relativo, onde o espaço é visto por suas relativas distâncias, com noções de “conexão espacial, difusão, uso, consumo, forças produtivas, apropriação, dominação e interação”, Saquet (2009, p.75).

Atualmente o caminho apontado pelo autor é um pouco distinto, rediscutindo o conceito:

Em outros países, como a Itália e a Suíça, identificamos autores importantes, com larga produção científica e circulação em nível internacional que centram suas pesquisas e argumentações no conceito de território, destacando correlações, ora com as redes e relações de poder, ora com a paisagem e o próprio espaço geográfico. Caminho que está sendo delineado também no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, por razões que já mencionamos em Saquet (2007). (Saquet, 2009, p.76)

Esse conceito defendido por Saquet, faz uma referência transdisciplinar, relacionando-se com os conceitos de espaço e paisagem, contudo, o autor, faz uma ressalva, onde a concepção de território de Milton Santos e Claude Raffestin, são distintas, no caso de Milton Santos ocorre a preocupação sobre a separação ontológica de espaço e território, com níveis distintos de organização socioespacial, sendo o território, “subjacente” ao espaço, configurado por variáveis como produção, firmas e instituições, constituindo uma configuração territorial.

Já Claude Raffestin se afasta de Milton Santos, que segundo Saquet (2009, p.78), afirma:

Diferentemente de Milton Santos, Claude Raffestin não recorta o espaço, mas transforma-o em substrato para a “criação” do território. Em Raffestin (1993/1980), numa de suas principais obras, notamos uma concepção múltipla frente ao território e à territorialidade humana, reconhecendo a complementaridade entre as dimensões da economia, política e cultura.

Assim sendo, compreende a territorialidade como “relacional e dinâmica, mudando no tempo e no espaço, conforme as características de cada sociedade”.

O território [...] não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São esses atores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há, portanto, um ‘processo’ do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades cuja permanência é variável, mas que constituem invariáveis na qualidade de categorias obrigatórias. (Raffestin, 1993, p.7-8) Apud (Saquet, p. 78-79).

Nesse sentido, se tem uma concepção de território como sendo a expressão de temporalidades distintas, onde os processos de territorialização, são evidentemente construídos em tempos distintos, unindo como diz Saquet (2007) novas territorialidades e novos territórios, a velhos territórios e territorialidades.

Para a formação de territórios e a distinção dos deles em relação ao espaço, Saquet (2009), atribui três processos de diferenciação, indicando no primeiro as relações de poder, nos campos, político, econômicos e culturais imateriais e materiais, segundo a construção histórica e relacional de identidades culminando em uma terceira, onde, ocorre o movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Nesse sentido a territorialização é impulsionada pelas diferentes temporalidades e territorialidades, “o resultado e condição dos processos sociais e espaciais, significa movimento histórico e relacional”, sendo assim, “multidimensional, pode ser detalhada através das desigualdades e das diferenças e, sendo unitária, através das identidades” Saquet (2009, p. 83).

A territorialidade, passa por compreender as ações humanas, no controle de certos espaços, ela se dá em uma relação de autoridade com contexto social do grupo ali estabelecido.

Saquet (2009, p. 87), destaca a necessidade de centralizar as ações no homem, entendendo o território e a territorialidade como multidimensionais e inerentes à vida na natureza e na sociedade.

O autor afirma que, a territorialidade, se dá em distintas escalas espaciais e varia no tempo através das relações de poder, das redes de circulação, da dominação e das identidades”.

Nesse ponto, considera-se então que a apreensão da composição de uma territorialidade obtida por intermédio dos seguintes processos:

- a) os atores sociais e todas suas ações e reações múltiplas e cotidianas em forma de redes (práticas objetivas e subjetivas; [i]materiais), efetivadas em diferentes escalas (transescalaridade).
- b) as formas de apropriação simbólicas e materiais do espaço, isto é, econômicas, políticas e culturais (material-imaterial; imaterial-material), incluindo as mais diversas instituições públicas, privadas, ONGs, associações, famílias, sindicatos etc.
- c) as técnicas e tecnologias, os instrumentos e máquinas, o conhecimento e a ciência, o saber fazer popular como mediações entre o homem e o espaço na apropriação e a produção territorial, mostrando e explicando as características e transformações provocadas na natureza exterior ao homem.
- d) as relações de poder e trabalho como consumo de energia, conhecimentos, experiências, mercadorias, dominação, exploração, cada qual com suas singularidades e combinações em meio à reprodução da sociedade.
- e) os objetivos, as metas e as finalidades de cada atividade social ou conjunto de atividades, sejam elas econômicas e/ou políticas e/ou culturais de certos indivíduos e grupos sociais, juntamente com sua mobilidade, no tempo e no espaço.
- f) as diferentes relações do homem com sua natureza interior e, sobretudo com sua natureza exterior (inorgânica).
- g) as continuidades e discontinuidades territoriais (E-P-C-N) historicamente condicionadas e como fatores determinantes do movimento perpétuo de reprodução da vida, isto é, a transtemporalidade, entendida como sobreposição de acontecimentos de tempos históricos diferentes, de fases e/ou períodos.
- h) a heterogeneidade e os traços comuns: as desigualdades, diferenças e identidades. Estas, são historicamente constituídas, têm um caráter relacional e correspondem a elementos ou características comuns entre os indivíduos e, contraditoriamente, substantivam-se a partir das diferenças sociais e territoriais.
- i) Os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR) concomitantes e complementares, isto é, os processos de mobilidade dos indivíduos e as mudanças-permanências (continuidades-descontinuidades) sociais e territoriais que estão presentes em qualquer apropriação e arranjo espacial, seja no campo, seja na cidade. Processos que acontecem no mesmo lugar ou entre lugares diferentes, no mesmo período ou entre períodos históricos distintos.

Nesse sentido, ocorre a interlocução entre os atores sociais, que se estruturam em redes com diferentes escalas, utilização do espaço material e imaterial, onde as técnicas são os mediadores entre a sociedade e natureza,

que se determinam relações de poder, que é relacional atuando em suas diferenças e identidades, mudanças e permanências

Deve-se pensar a territorialidade, como sendo, a trama de nossas relações sociais cotidianas, envolvendo o poder exercido, nas relações políticas, econômicas e culturais, e a razão do seu estudo e sua aplicação, está na capacidade de determinados grupos constituírem ações, que irão facilitar a sua dominação de determinados territórios, construindo assim sua identidade nele.

No caso estudado, essa concepção está amparada por uma relação histórica de apropriação do espaço, principalmente na criação de gado, uma territorialização de produção historicamente determinada pela ação humana em uma natureza, criando assim uma identidade pampiana, sendo, que a produção de oliveiras tem feito nos anos mais recentes, é alterar essa forma de produção para pequenas propriedades, com uso mais intenso de capital e mão de obra, alterando assim muitos aspectos, como as relações de poder (será), os atores sociais, as formas de apropriação as continuidades de discontinuidades, os traços sociais entre outros.

A NOVAS EXPRESSÕES DE TERRITORIALIZAÇÃO EM SANT'ANA DO LIVRAMENTO

Historicamente, essas condicionantes territoriais, tendem a moldar a produção e as transformações dos espaços conforme suas próprias dinâmicas, a territorialização da produção olivicultora em Sant'Ana do Livramento, é um movimento recente iniciando na primeira década do século XXI¹.

No Rio Grande do Sul, a intensificação da produção olivicultora iniciou-se em 2005, com advento das primeiras propriedades, que desenvolvem-se em Caçapava do Sul, (BELING 2022), seguidas posteriormente com o desenvolvimento de programas estatais e da iniciativa privada, que vislumbram um futuro nessa produção, tanto na colheita de oliveiras, quanto na produção do azeite (vista como mais vantajosa), ou mesmo outros produtos

¹ OLIVOPAMPA. Website. Disponível em: <https://olivopampa.com.br/> . Acesso em 20 de setembro de 2023.

como sabonete, e também com a culinária e o oliviturismo, que determinam uma diversificação produtiva.

Contudo, na área de estudo como essas perspectivas podem ser verificadas? Cabe ressaltar, que localmente, existem e existiram estruturas voltadas à produção olivicultora, nesse ponto, é importante primeiro, identificar os produtores, em pesquisas de campos prévias, foram identificadas 2 áreas potenciais, destinadas à produção em Sant'Ana do Livramento. Eventos locais como a Semana Binacional de Enogastronomia, tem sido um bom laboratório para compreender parte dessa dinâmica.

Tradicionalmente, a fronteira tem se destacado na criação de gado (ovino e bovino), que representam territorializações conhecidas pela academia em diversos trabalhos já desenvolvidos, também evidenciado em pesquisas a ocorrência da plantação de uvas e produção de vinhos, (sendo no ano de 2024 o começo da rota do Trem do Pampa, com visita a vinícolas e transporte por trem), outra possibilidade de ocupação do espaço rural que tem alterado as paisagens rurais, é a introdução aerogeradores de geração de energia eólica.

Todos esses eventos, vêm ocorrendo na atualidade e tem suas raízes históricas entre a primeira e segunda décadas do século XXI, (salvo a produção vitivinicultura, que remonta a segunda metade do século XX), época também da introdução das oliveiras em Sant'Ana do Livramento, que em 2015, sediou a abertura da colheita no Rio Grande do Sul, e é sede de um dos três únicos viveiros cadastrados na secretaria estadual de Agricultura no Rio Grande do Sul.

CONCLUSÃO

A conclusão do capítulo, não encerra essa discussão, apenas reflete um conjunto de apontamentos sobre as formas de expressão de territorialidades que estão surgindo em Sant'Ana do Livramento com o foco na produção Olivicultora.

Tradicionalmente a construção territorial do município está calçada na produção de gado nos campos pampeanos, durante sua história foram diversos movimentos que ocorreram e colaboraram para essa conjuntura.

Grandes propriedades combinadas a criação de gado extensivo fizeram a articulação entre os fatores de produção, conduzindo assim, uma relação entre terra, capital e trabalho – motores de territorialização – na área de estudo.

Com a modernização do sistema produtivo e a alteração das relações de poder entre os atores sociais, revelam-se novas expressões de territorialidades, e a olivicultura surge como uma delas.

Instituída no município a partir da primeira década do século XXI, a olivicultura comercial encontra boas potencialidades de desenvolvimento, uma delas é a proximidade com o paralelo 31° Sul, que ambientalmente gera uma condição recomendável para a produção.

Outro fato, está relacionado às políticas governamentais e investimentos privados, sendo o estado do Rio Grande do Sul, impulsionador da produção no estado, e claro os investimentos privados realizados, no caso da área de pesquisa com investimento não só na produção de oliveiras, mas na sua transformação em azeite no lagar e subprodutos como sabonetes e serviços como o oliviturismo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cristiano Cassiano de., CALDAS Alcides dos Santos. **Território, territorialização, territorialidade e a questão agrária: impasses socioespaciais, possibilidades analíticas.** *Geosul*. Vol. 34, No. 70, 2019, pp. 358-384

BELING, Helena Maria. **Produção do espaço rural e as marcas na paisagem do Pampa gaúcho: os olivais no município de Caçapava do Sul/RS.** 2022. 292 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022

SANTOS, M; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA; M. L. **Território, globalização e fragmentação.** São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma abordagem territorial.** In; SAQUET, Marcos Aurélio & SPOSITO, Eliseu Savério. *Territórios e territorialidades: Teorias processos e conflitos.* São Paulo, Expressão popular, 2009.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2020. 320 p.

CAPÍTULO 9

OLIVICULTURA: APONTAMENTOS SOBRE A ORIGEM MEDITERRÂNEA E A SUA OCUPAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

André Pinho Peter

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-9

INTRODUÇÃO

A Olivicultura como forma produtiva intensiva, é relativamente recente, principalmente nas regiões onde essa produção tem uma longa história de ocupação como no Mediterrâneo, ou no Rio Grande do Sul onde é mais recente.

Fazer os apontamentos entre ambos, é um exercício bastante profícuo, tirando a especificidade do tempo entre eles, - um remontando à antiguidade e outro ao século XIX – as características ambientais e produtivas se assemelham em um mundo moderno.

Ambos se apresentam como potenciais para o cultivo das oliveiras, pois possuem em suas áreas, com climas e solos recomendáveis, bem como aceitação das oliveiras como estratégia de desenvolvimento territorial.

Dessa forma, esse capítulo se divide em quatro partes essenciais, a primeira introdutória apresentando o tema, a segunda com um olhar sobre a produção no mediterrâneo, o terceiro sobre panorama produtivo das oliveiras no Rio Grande do Sul e o quarto com as considerações sobre o tema.

A PRODUÇÃO OLIVICULTORA: UM OLHAR SOBRE O MEDITERRÂNEO

Na perspectiva histórica e geográfica a produção de oliveiras é antiga, com origens no Oriente, elas remetem às paisagens do Mediterrâneo, principalmente nas regiões das Penínsulas Ibérica, Itálica e Balcânica.

No mundo Ibérico, os olivares traduzem-se em 5500 anos de história, estima-se que atualmente, existem 10 milhões de hectares produzindo oliveiras e que 90% dessas áreas, estão na costa do Mediterrâneo, sendo 2,5 milhões de hectares na Espanha (onde se destaca a região da Andaluzia contendo cerca de 60% da área de cultivo), seguidos em área de produção por Itália, Grécia, Turquia e Marrocos. (Delgado *et al.*, 2013).

A produção de oliveira ocupa áreas que ambientalmente se assemelham ao Mediterrâneo, como a Califórnia, partes da Austrália e África do Sul e no sul da América Latina, entre a Argentina, Chile, Uruguai e claro no Brasil.

Trata-se também de uma produção em constante transformação no tempo, passando para as Olivas “Campal” da metade do século XVIII, chegando à matriz “Monocultural” do início do século XX, e traduzindo-se na produção intensiva no final do século XX, com um aumento significativo, partindo de 200 a 600 kg por hectare no modelo Campal, e atingindo entre 2000 e 5000 kg por hectare no modelo intensivo. Ocorre, respectivamente, um aumento no número de plantas por hectare, indo de 100 por hectares no final do século XIX, para mais de 400 em olivares atuais, demonstrando a importância dessas paisagens. (Delgado *et al.*, 2013).

Os Olivares, ostentam um tipo específico de paisagem, sua constituição é efetivada por questões climáticas, de solo, de relevo e de ocupação territorial, a princípio para compreender essa característica necessita-se ter a completa relação de suas nuances, no que tange ao panorama natural das oliveiras mediterrâneas.

El olivar constituye una constante identitaria en los variados y armoniosos paisajes mediterráneos y su dominante arbórea –perennifolia, relativamente abierta y con variopinto sotobosque herbáceo y fl orístico- impone una imagen viva, de tonos estacionalmente cambiantes. Como árbol sabiamente domesticado, para responder a las necesidades de energía vital –de aves migrantes y de hombres- que compensen el desgaste de viajes y de duras tareas campesinas en estas latitudes, el olivo, -especie propia de climas secos y áridos y muy sensible a las heladas, que se sitúa en zonas de inviernos suaves y primaveras soleadas- es fi siológicamente mediterráneo, adaptándose perfectamente al juego de las limitaciones y posibilidades de tal región ecogeográfica. (DELGADO, Buenaventura et al., 2013, p. 269)

Culturalmente, é considerada uma árvore sagrada por diversos povos como os cretenses, egípcios, fenícios, gregos e hebreus, e traz consigo os valores de paz e sabedoria, além claro de sua extensa longevidade.

Olivo y mundo mediterráneo escriben, pues, un *relato paralelo* (Angles, S., 1999), cuyos capítulos iniciales cuentan que el primer árbol de olivo cultivado -hace ya unos 5.500 años- es originario de Oriente (Zohary y Hopf, 1994). Algunos capítulos posteriores del relato hablan de su extensión por otras regiones ecogeográficas mediterráneas del Nuevo Mundo, Sudáfrica o Australia. Mientras que sus últimos capítulos refieren, a partir de datos históricos de usos del suelo, que el origen del paisaje monocultural del olivo -que hoy domina las campiñas y piedemontes del sur y parte del levante español- no está en la Antigüedad sino en los tiempos posdesamortizadores de finales del siglo XIX (Guzmán, 2004; Infante, 2012; Zambrana, 1987, 2006) y la expansión de su monocultivo intensivo en las últimas décadas.

Em termos de áreas ocupadas, cerca de 9 milhões de hectares ficam às margens do Mediterrâneo, segundo relatório da FAO de 2010.

Tabela 01 – Área ocupada com produção de oliveiras na costa do Mediterrâneo

País	Área (há)
Espanha	2,5 milhões
Tunísia	1,7 milhão
Itália	1,2 milhão
Grécia	900 mil
Turquia	900 mil
Síria	800 mil
Marrocos	800 mil
Total	8,8 milhões

Fonte: DELGADO, Buenaventura et al., 2013, p. 270

Figura 01 – Olivais na Andaluzia



Fonte: <https://pt.oliveoiltimes.com/business/europe/andalusia-expand-efforts-to-reduce-co2-promote-biodiversity/117193>

Figura 02 – Oliveira na Sardenha com 4 mil anos



Fonte: <https://italianismo.com.br/a-arvore-mais-antiga-da-italia-e-uma-oliveira-com-4-mil-anos-veja-o-video/>

Entende-se dessa forma, que a produção olivicultora remonta à antiguidade, mas que vem ganhando força na atualidade com a produção intensiva, e vai além disso, ela também se traduz como uma estratégia de desenvolvimento territorial, unindo a questão mercantil, com outros panoramas como o turismo rural, onde a experiência vivida tanto de das formas modernas de produção, mas também com a forma tradicional de produção tornam-se atividades sempre desenvolvidas no âmbito das propriedades olivicultoras.

O PANORAMA PRODUTIVO DAS OLIVEIRAS NO RIO GRANDE DO SUL, PERSPECTIVAS ECONÔMICAS E AMBIENTAIS

Em termos geográficos e históricos, a produção de oliveiras no Brasil, tem seu início nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul em meados do século XIX.

Atualmente, registram-se no Brasil mais de 10.000 hectares plantados, conforme o Instituto Brasileiro de Olivicultura. No Estado do Rio Grande do Sul, essa produção corresponde a aproximadamente 6.000 hectares, ocorrendo em 110 municípios, com 321 produtores em 17 fábricas, consta também a produção de 448 mil litros de azeite, Ambrosini et al., (2022), sendo o aumento expressivo da área plantada no Estado, saltando de 3.464, 6 ha de 2017, para os quase 6000 há hoje.

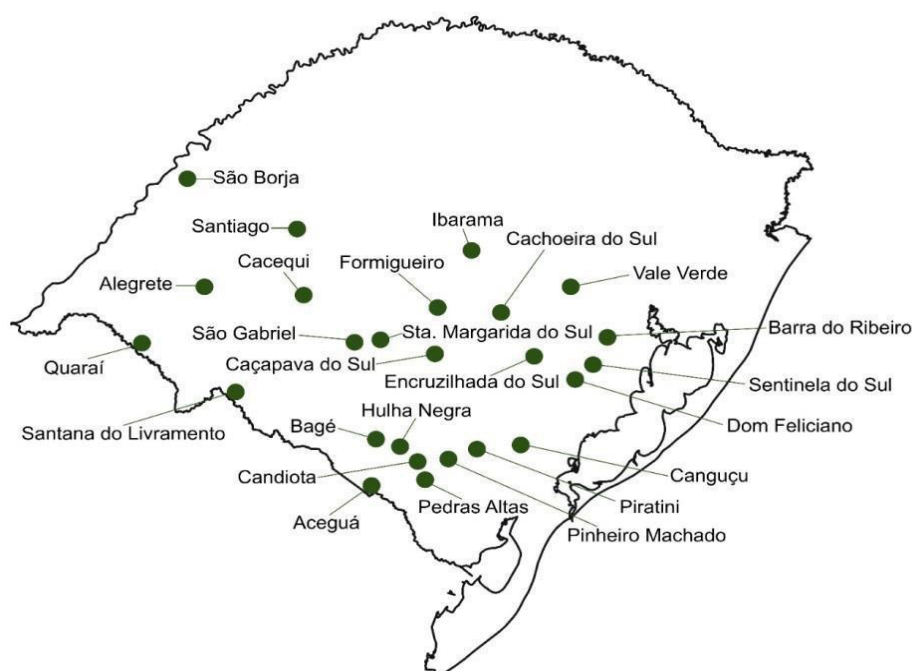
Figura 03 – Olivares em Sant’Ana do Livramento



Fonte: Pesquisa do autor, 2023.

Conforme Oliveira et al (2022), a ocupação territorial das plantações de oliveiras se dá na metade sul do Estado, conforme a figura 04 demonstra.

Figura 04 – Mapa da localização dos olivais no Estado do Rio Grande do Sul.



Fonte: Oliveira et al (2022).

A autora considera aspectos importantes quanto a produção de oliveiras no estado, como por exemplo, o desenvolvimento em pequenas propriedades, sendo uma alternativa de incremento de renda, outro aspecto, é que a produção de azeitona em conserva é pequena no estado, isso se deve, ao fato da menor quantidade de olivares aptas à produção e evidência que o preço do azeite em alta, faz com que sua produção seja incentivada, relata também, que existe dificuldade na produção, pois, a mão de obra especializada é escassa, ocorrendo também carência de pesquisas no estado.

Nesse sentido, programas como o Pro- Oliva (Programa Estadual de Desenvolvimento da Olivicultura), é de suma importância para a manutenção dessa atividade, sendo estabelecido em 2017 o primeiro Cadastro Olivícola do Rio Grande do Sul.

Segundo Ambrosini et al (2022), o primeiro cadastro dispunha de 145 produtores, distribuídos em 56 municípios e com área plantada de 3.464,6 hectares, o resultado de novo levantamento demonstrou aumento de 72% na área plantada e um aumento de 121% no número de produtores, saltando para 321. Em termos de distribuição da produção no Estado destacam-se três mesorre-

giões do IBGE, e no que tange o número de produtores, 74% encontram-se nas mesorregiões Sudeste Rio-Grandense, Metropolitana de Porto Alegre e Sudoeste Rio-Grandense, ao passo que que essas três também possuem 80% da produção estadual, conforme a tabela 02.

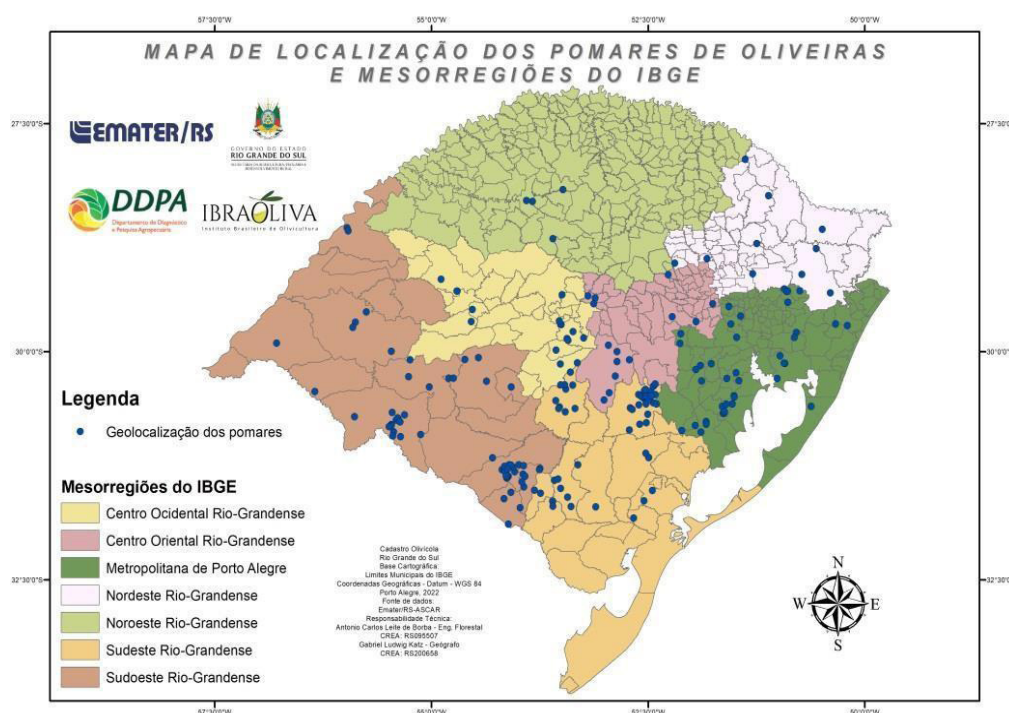
Tabela 02 – Área e número de produtores por mesorregião no RS.

Mesorregião	Hectares	%	Produtores	%
Centro Ocidental Rio-Grandense	334	5,58	24	7,48
Centro Oriental Rio-Grandense	597	9,98	24	7,48
Metropolitana de Porto Alegre	1.074	17,94	82	25,55
Nordeste Rio-Grandense	195	3,25	25	7,79
Noroeste Rio-Grandense	35	0,59	11	3,43
Sudeste Rio-Grandense	2.514	41,99	83	25,86
Sudoeste Rio-Grandense	1.237	20,67	72	22,43
Total	5.986	100	321	100

Fonte: Ambrosini et al (2022)

A relação entre área ocupada e número de propriedades, revela o tamanho médios das propriedades, com a seguinte relação: Centro Ocidental Rio-Grandense, 13,91 ha; Centro Oriental Rio-Grandense, 24,87 ha; Metropolitana de Porto Alegre, 13,09 há; Nordeste Rio-Grandense, 7,8 ha; Noroeste Rio-Grandense, 3,18 ha; Sudeste Rio-Grandense 30,28 ha; Sudoeste Rio-Grandense 17,18 ha; sendo a média estadual de 18,64 ha, o que indica a predominância de propriedades maiores nas zonas ao sul do estado, que são historicamente ocupadas por fazendas pecuárias extensivas, ao passo que, na região metropolitana, nordeste e noroeste, mesmo com menores números de produtores totais, apresentam áreas pequenas de produção, corroborando assim, com o fato de ocupação mais intensiva em propriedades menores.

Figura 05 – Mapa da localização dos pomares de oliveiras no Rio Grande do Sul



Fonte: Ambrosini et al (2022)

Conforme o mapa da figura 05, a localização municipal das propriedades tende a ser concentrada próxima aos centros urbanos de Bagé, Cachoeira do Sul, Sant'Ana do Livramento, e mais esparsa em outros espaços do estado, como nas mesorregiões nordeste e noroeste do estado, em comum a maior concentração está na linha do paralelo 31° Sul.

Considerando as variedades de oliveiras, a predominância é da Arbequina, de origem espanhola é a mais difundida no Brasil e também no Rio Grande do Sul, sendo uma variedade rústica com boa resistência, seguindo a Koroneiki, grega cultivada em ambientes adversos, a Picual da Espanha, considerada a mais importante em seu país de origem, a Arbosana também espanhola e altamente produtiva que se adaptou às condições de plantio no Brasil, passando a Frantoio italiana, considerada ícone de qualidade, a Galega de origem portuguesa até a Maria da Fé que é brasileira¹.

Assim sendo, considera-se a produção de oliveiras no Rio Grande do Sul, uma alternativa de renda para o espaço rural, principalmente a produção

¹ Fonte www.olivopampa.com.br

do azeite, que tem ganhado nos tempos mais recentes prêmios internacionais.²

Ambientalmente, o contexto do Rio Grande do Sul, se identificam diversas paisagens naturais distintas, entre elas, o Planalto Meridional, a Depressão Central, o Litoral, as Serras do Sudeste e a Campanha, pois “são ecossistemas naturais com alta diversidade de espécies vegetais e animais. São os campos dos biomas brasileiros Pampa e Mata Atlântica e amplas regiões do Uruguai e Argentina”. (Pillar... [et al.], 2009, P.7).

Ambientalmente são importantes pois:

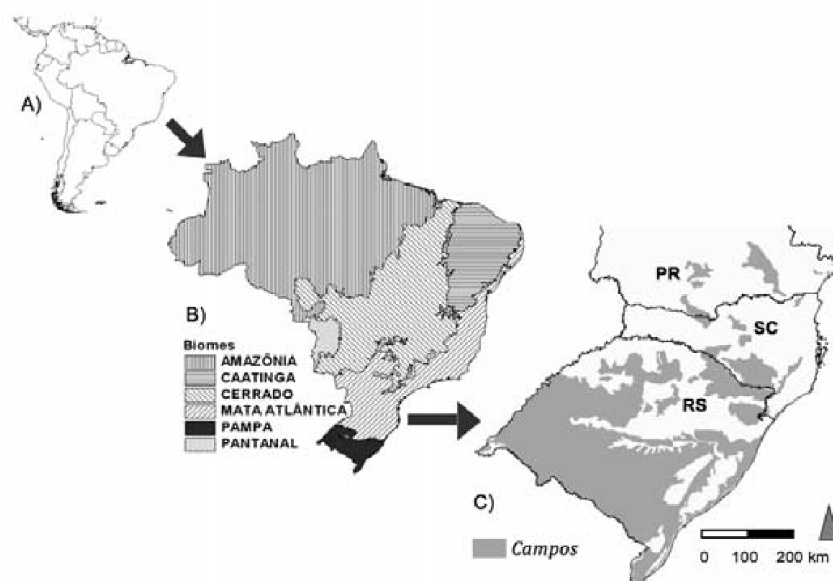
Garantem serviços ambientais importantes, como a conservação de recursos hídricos, a disponibilidade de polinizadores, e o provimento de recursos genéticos. Além disso, têm sido a principal fonte forrageira para a pecuária, abrigam alta biodiversidade e oferecem beleza cênica com potencial turístico importante. A sua conservação, porém, tem sido ameaçada pela conversão em culturas anuais e silvicultura e pela degradação associada à invasão de espécies exóticas e uso inadequado. (PILLAR... [et al.], 2009, P.7).

No Rio Grande do Sul, pode-se localizar esses campos nas regiões sul do Estado e partes dos Estados de Santa Catarina e Paraná, como demonstra a figura 06. Em termos fitogeográficos “os Campos do sul do Brasil estão na região Neotropical e fazem parte de dois domínios biogeográficos, o Amazônico e o Chaquenho, representados pelas províncias do Paraná (PR, SC e norte do RS) e Pampiana (sul do RS)”. (PILLAR... *et al.* 2009 p. 07 apud CABRERA & WILLINK 1980)”, com limites correspondendo o paralelo 30° Sul.

Beling (2022), aponta que no Brasil o Pampa ocupa 176.496 km², e que suas paisagens são de clima temperado, onde ocorre a passagem de frentes frias no inverno, considerado um patrimônio natural, genético e cultural, em relação a sua ocupação, toma 2,07% do território brasileiro e 63% do território do Rio Grande do Sul, como pode ser observado na figura 07.

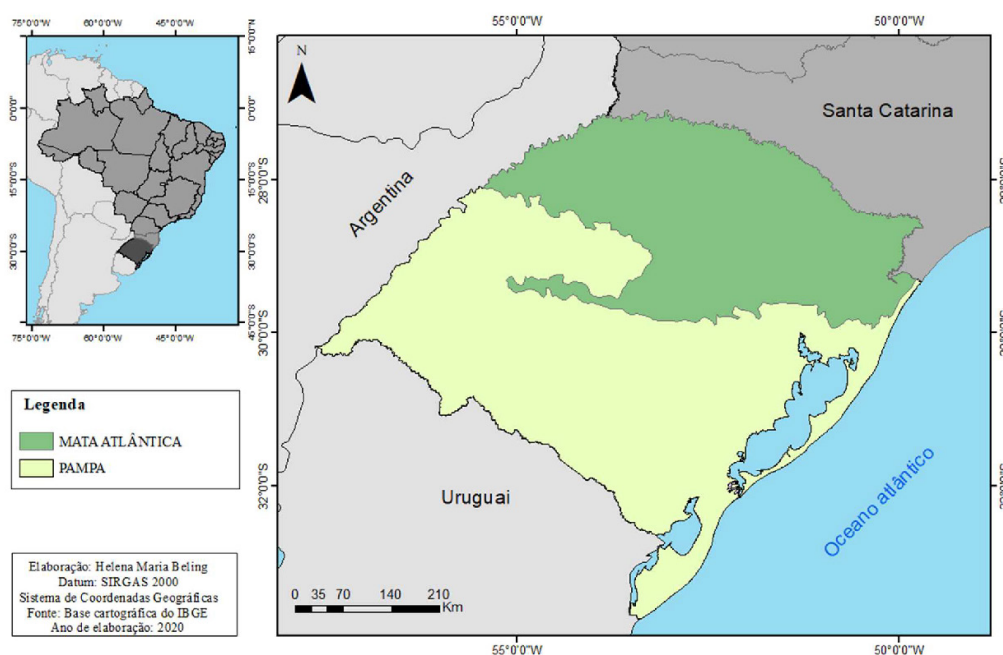
2 <https://exame.com/casual/conheca-o-azeite-gaucho-que-e-considerado-o-melhor-extravirgem-do-hemisferio-sul/>

Figura 06 – Localização dos Campos no Sul do Brasil



Fonte: PILLAR... [et al.], 2009, P.7.

Figura 07: Biomas do Rio Grande do Sul



Fonte: Beling, 2022.

O estado do Rio Grande do Sul, produz cerca de 70% do total nacional, que em 2019 registrou aproximadamente de 170 mil litros de azeite, com uma área de total de 5000 hectares destinada à produção, onde 40% encontra-se já madura com mais de 6 anos de plantio, podendo produzir. Contudo o azeite

nacional corresponde a apenas 0,3 % do total consumido no Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Olivicultura (Ibraoliva), abrindo assim, uma possibilidade bastante positiva quanto ao crescimento dessa atividade.

Figura 08 – Zoneamento agroclimático da olivicultura para o Rio Grande do Sul



Fonte: Embrapa clima temperado 2013.

A figura 09, apresenta as áreas recomendáveis quanto a projeção climática para plantio, sua grande maioria encontra-se no Pampa, são justamente as áreas que mais produzem oliveiras no estado.

Figura 09 – Zoneamento edafoclimático da olivicultura para o Rio Grande do Sul.



Fonte: Embrapa clima temperado 2013.

A figura 09, informa sobre as condições de solos e climas, nessa perspectiva não há áreas preferenciais para a produção, um número reduzido de áreas recomendáveis, área com problemas no solo e áreas com restrições climáticas, onde, Sant’ana do Livramento se encaixa em área recomendável em parte considerável do território.

CONCLUSÃO

Considerando as perspectivas apontadas no texto, alguns apontamentos são necessários para fazer o panorama entre o Mediterrâneo e o Rio Grande do Sul, no texto busca-se fazer duas perspectivas, uma ambiental e outra produtiva.

Na perspectiva ambiental, as paisagens destacadas são próximas ao paralelo 30°, tanto no hemisfério Norte, quanto no hemisfério Sul, predominan-

do nas paisagens mediterrâneas, com espécie arbóreas e perenes, adaptadas climas secos e áridos, sensível a geadas e com invernos amenos adaptada à primaveras efetivas.

No Rio Grande do Sul, a produção se adapta de forma efetiva ao clima local com características temperadas, sendo as áreas do Bioma Pampa as recomendáveis quanto ao clima e quanto ao solo, semelhantes em forma ao que se encontra no Mediterrâneo, com vegetação rasteira herbácea.

Em termos produtivos, no Mediterrâneo se destacam na produção a Espanha, Tunísia, Itália, Grécia, Turquia, Síria e Marrocos, com cerca de 8,8 milhões de hectares, sendo 2,5 milhões na Espanha, com avanço no modelo produtivo intensificando a produção, atingindo hoje cerca de 400 plantas por hectare.

No Rio Grande do Sul, o panorama produtivo aponta para dados mais modestos, com cerca de 6000 hectares ocupados na produção Olivicultora e uma produção de 448 mil litros de azeite, sendo a maior parte dessa ocupação ocorrendo no sul do Estado, próxima ao paralelo 31 no municípios de Sant’Ana do Livramento, Bagé e Cachoeira do Sul.

Dessa forma, mesmo com diferenças quanto a ocupação histórica, e questões ambientais e produtivas, a produção olivicultora encontra espaço em outros lugares do mundo, como a Califórnia, a Austrália, a Argentina e Uruguai, e no Rio Grande do Sul, adaptando-se às peculiaridades desses espaços.

REFERÊNCIAS

ALBA, José Maria Filippini et al. **Zoneamento edafoclimático da olivicultura para o Rio Grande do Sul**. Brasília. DF: Embrapa, 2013.

AMBROSINI, Larissa Bueno, et al. **Cadastro olivícola do Rio Grande do Sul 2022**. Porto Alegre: SEAPDR/DDPA, 2022.

BELING, Helena Maria. **Produção do espaço rural e as marcas na paisagem do Pampa gaúcho: os olivais no município de Caçapava do Sul/RS**. 2022. 292 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

DELGADO, Buenaventura *et al.* **Los olivares andaluces y sus paisajes distintivos del mundo mediterráneo.** REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES Nº 96, I.S.S.N.: 0213-7585 (2013), PP. 267-291.

OLIVEIRA, Andreia Mara Rotta de et al. **Caracterização da olivais no Rio Grande do Sul:** aspectos socioeconômicos, fitossanitários, de nutrição e fertilidade dos solos. Porto Alegre: SEAPDR/DDPA, 2022. 47 p.

OLIVOPAMPA. Website. Disponível em: <https://olivopampa.com.br/> . Acesso em 10 de setembro de 2024.

PILLAR... [et al.]. Valério De Patta. **Campos Sulinos - conservação e uso sustentável da biodiversidade** / Editores. – Brasília: MMA, 2009. 403 p.

CAPÍTULO 10

A TRIPLA JORNADA E O CORPO SAZONAL: SAÚDE, TRABALHO E GÊNERO NA ORIZICULTURA GAÚCHA

Adriane Scheffer Cantarelli

Sabrina Coden

Larissa Schlottfeldt Sudati

Débora da Cunha Mostardeiro Pontelli

Eduardo Pauli

Maria Luiza Cioccaro

Laiser dos Santos Mello

Valdélío Izidório Messias

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-A

INTRODUÇÃO

A saúde das mulheres rurais no Brasil constitui um campo de análise complexo e multifacetado, profundamente marcado pelas interseções entre gênero, classe e território. No contexto específico da orizicultura gaúcha, essa complexidade adquire contornos singulares, modelados pelos ciclos sazonais da lavoura e pela divisão sexual do trabalho. A moderna agricultura do arroz, caracterizada pela alta tecnificação e por ganhos de produtividade, paradoxalmente pode intensificar vulnerabilidades específicas para as mulheres, para quem a fronteira entre o espaço produtivo (a lavoura) e o reprodutivo (o domicílio) é notoriamente porosa e permeável (ALSTON, 2012; CARNEIRO, 2017). Este trabalho busca analisar como a sobrecarga de trabalho decorrente da gestão simultânea dessas duas esferas se corporifica na saúde física e mental de mulheres orizicultoras, configurando um processo de adoecimento sazonal e intimamente ligado ao território.

A literatura sobre saúde rural tem avançado significativamente na identificação de determinantes sociais amplos, como o difícil acesso aos serviços de saúde, a exposição a agroquímicos e a precariedade de infraes-

trutura (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007). No entanto, uma abordagem puramente estrutural tende a obscurecer as experiências concretas e subjetivas dos sujeitos, em especial as nuances de gênero que moldam a vivência do processo saúde-doença-cuidado (CURRAN et al., 2020). É aqui que a perspectiva da Geografia Cultural da Saúde mostra-se profícua, ao propor que o território não é um mero palco, mas um agente ativo na produção de saúde, sendo vivido, percebido e significados de formas distintas por diferentes grupos (CURTIS, 2004; HAESBAERT, 2004). Para as mulheres rurais, o território da lavoura é, simultaneamente, local de trabalho, de isolamento e de construção de estratégias autónomas de cuidado.

O conceito de “divisão sexual do trabalho”, cunhado por Hirata e Kergoat (2007), é fundamental para esta análise. Ele descreve a atribuição socialmente construída de tarefas produtivas aos homens e reprodutivas (domésticas e de cuidado) às mulheres, naturalizando uma dupla, ou tripla, jornada de trabalho para estas últimas. Na agricultura, essa divisão se complexifica, pois a mulher frequentemente atua como parceira ativa na lavoura, sem que suas responsabilidades domésticas sejam redistribuídas, fenômeno que Carneiro (2017) denomina de “dobra produtivo-reprodutiva”. O resultado é uma sobrecarga global de trabalho que consome tempo, energia física e saúde mental.

Neste cenário, a modernização da orizicultura, com sua exigência de um “tempo de máquina” acelerado e preciso, entra em choque direto com o “tempo do cuidado”, que é lento, manual e contínuo (ROSA, 2013). Este conflito temporal coloca a mulher no epicentro de uma pressão insustentável, na qual a aceleração da produtividade na lavoura não corresponde a uma diminuição das demandas no espaço doméstico, mas sim a uma intensificação de sua jornada total. A saúde mental, manifestada em relatos de stress, ansiedade e um profundo sentimento de culpa, emerge assim não como uma patologia individual, mas como uma expressão corporal dessa colisão de temporalidades (BADINTER, 2011).

Partindo deste quadro teórico, este artigo tem como objetivo central analisar os impactos da sobrecarga de trabalho produtivo e reprodutivo na saúde física e mental de mulheres orizicultoras do Rio Grande do Sul, enten-

do este processo como um fenómeno sazonal e territorialmente constituído. Através de uma investigação qualitativa, buscamos dar voz às experiências dessas mulheres, demonstrando como seus corpos adoecem de forma específica, seguindo o ritmo imposto pela lavoura de arroz e pela rígida divisão sexual do trabalho. A hipótese que orienta este trabalho é a de que a modernização técnica da orizicultura, ao não ser acompanhada por uma reorganização social das tarefas de cuidado, intensificou a jornada e os riscos à saúde das mulheres, criando um padrão de adoecimento peculiar que se manifesta nos interstícios dos ciclos produtivos.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa de carácter exploratório-descriptivo, orientada pelos princípios da pesquisa interpretativa. A opção pelo método qualitativo justifica-se pela natureza do objeto de investigação, que demanda a apreensão de experiências subjetivas, significados e processos sociais complexos que números alone cannot capture (sozinho não consegue captar) (MINAYO, 2014). Buscamos compreender em profundidade como a sobrecarga de trabalho é vivenciada no cotidiano das mulheres orizicultoras, tornando a abordagem qualitativa a mais adequada para dar voz a essas experiências e contextualizá-las socioculturalmente.

O cenário do estudo foi a região central do Rio Grande do Sul, especificamente os municípios de Santa Maria, Dona Francisca e Agudo. Esta escolha é estrategicamente relevante por se tratar de uma importante micro-região orizícola, mas que apresenta nuances internas significativas. Santa Maria atua como polo regional de serviços de saúde de média e alta complexidade, enquanto Dona Francisca e Agudo representam municípios de menor porte, com acesso mais restrito a serviços e uma dinâmica econômica mais intensamente ligada ao campo. Essa variação permite capturar, em microescala, as diferentes geografias do acesso e da vivência do território pelas agricultoras.

Os participantes foram 15 mulheres agricultoras, selecionadas por meio de uma amostragem intencional (também conhecida como purposiva), seguida

da técnica de bola de neve. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: I) identificar-se como mulher e agricultora; II) residir e trabalhar em propriedade rural com cultivo de arroz; III) ter envolvimento direto tanto nas tarefas da lavoura (trabalho produtivo) quanto nas atividades domésticas e de cuidado (trabalho reprodutivo); e IV) Ter cinco anos de experiência na atividade. O tamanho da amostra foi definido pelo critério de saturação teórica (FONTANELLA et al., 2011), quando os discursos passaram a apresentar repetição e redundância, indicando que a inclusão de novos participantes não traria contribuições substantivas às categorias analíticas emergentes.

Para a produção dos dados, foram empregadas duas técnicas complementares, sendo as Entrevistas em Profundidade, as quais foram realizadas individualmente, com um roteiro semiestruturado que explorou os eixos: percepção sobre o trabalho na lavoura e em casa; organização da jornada diária e sazonal; impactos percebidos na saúde física e mental; e estratégias de cuidado e enfrentamento. As entrevistas, com duração média de 60 minutos, foram conduzidas nas propriedades das participantes, o que permitiu também a observação do contexto, e foram audiogravadas com consentimento prévio.

Foram conduzidos três grupos focais, um em cada região, com 4 a 5 participantes cada. Esta técnica foi eleita por potencializar a discussão e a construção coletiva de sentidos sobre temas comuns, como a divisão de tarefas na família e a percepção sobre os serviços de saúde (KITZINGER, 1995). Os grupos foram mediados pelas pesquisadoras e tiveram duração média de 90 minutos.

O processo de análise seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo Temática na modalidade temática (BRAUN & CLARKE, 2006). Após a transcrição na íntegra do material, o corpo textual foi importado para o software NVivo 12® para auxiliar na organização e no manejo dos dados. A análise desenvolveu-se em três fases: I) Pré-análise, com leitura flutuante e exaustiva das transcrições; II) Exploração do material, com codificação aberta e agregação dos codes iniciais em temas potenciais; e III) Interpretação, que consistiu em refinar os temas, definir e nomear as categorias analíticas finais, que espelham os eixos discutidos: “O Corpo Sazonal”, “A Paisagem Ambígua” e “O Conflito Temporal”, e articulá-las com o referencial teórico.

Todos os procedimentos éticos foram rigorosamente respeitados. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações, utilizando-se pseudônimos para a identificação das falas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão dos impactos da tripla jornada na saúde das mulheres orizicultoras demanda um diálogo interdisciplinar que articule conceitos da Geografia Cultural, da Sociologia do Trabalho e dos Estudos Rurais com enfoque de gênero. Esta pesquisa ancora-se no entendimento de que o processo saúde-doença-cuidado é socialmente determinado e territorialmente constituído, conformando-se através das relações entre sujeitos, espaço e práticas culturais.

O conceito de território usado, desenvolvido por Milton Santos (1996), oferece a base para compreender a realidade estudada. Para o autor, o território não é meramente um palco de ações humanas, mas um conjunto indissociável de sistemas de objetos (como lavouras, máquinas, estradas e casas) e sistemas de ações (o plantar, o colher, o cuidar, o curar). Na orizicultura gaúcha, esses sistemas criam uma paisagem dinâmica que conforma a vida social e as experiências de saúde. O território torna-se, assim, um agente ativo na produção da saúde e da doença, moldando corpos e subjetividades através de seus ritmos sazonais e de sua organização técnica e social.

A análise do trabalho feminino no espaço rural necessita considerar a divisão sexual do trabalho, conceito fundamental formulado por Hirata e Kergoat (2007). Esta noção descreve a atribuição socialmente construída de tarefas produtivas aos homens e reprodutivas (domésticas e de cuidado) às mulheres, naturalizando uma dupla ou tripla jornada de trabalho para estas últimas. Na agricultura familiar, particularmente na orizicultura, essa divisão adquire contornos específicos: a mulher frequentemente atua como parceira ativa na lavoura, sem que suas responsabilidades domésticas sejam redistribuídas. Este fenômeno foi brilhantemente capturado por Carneiro (2017) através do conceito de “dobra produtivo-reprodutiva”, que descreve justamente essa sobreposição de funções que caracteriza o trabalho das mulheres rurais.

O resultado dessa dobra é uma sobrecarga global de trabalho que consome tempo, energia física e saúde mental. Esta sobrecarga manifesta-se de maneira particularmente intensa nos contextos rurais, onde as fronteiras entre espaço produtivo e reprodutivo são especialmente fluidas. A mulher transita constantemente entre a lavoura e a casa, entre o trabalho remunerado e o não-remunerado, entre a produção econômica e a reprodução da vida familiar. Esta transição permanente gera uma exigência física e psíquica que frequentemente ultrapassa os limites do suportável.

A modernização da orizicultura introduziu ainda outra dimensão crucial nesta equação: o conflito de temporalidades. Como observa Harvey (1992), processos de modernização técnica frequentemente implicam em mudanças nas experiências temporais. Na agricultura do arroz, o “tempo da máquina” acelerado, preciso, regido pela lógica da produtividade máxima, entra em choque direto com o “tempo do cuidado” lento, manual, contínuo, regido pelas necessidades humanas. Este conflito temporal coloca a mulher no epicentro de uma pressão insustentável, na qual a aceleração da produtividade na lavoura não corresponde a uma diminuição das demandas no espaço doméstico, mas sim a uma intensificação de sua jornada total.

A saúde mental, manifestada em relatos de estresse, ansiedade e um profundo sentimento de culpa, emerge assim não como uma patologia individual, mas como uma expressão corporal dessa colisão de temporalidades. Badinter (2011) contribui significativamente para esta compreensão ao demonstrar como a ideologia da “mãe perfeita” e da “produtora eficiente” gera uma pressão psíquica que se soma às exigências físicas do trabalho.

A perspectiva da Geografia Cultural da Saúde (Curtis, 2004) permite integrar estas dimensões, propondo que o território é vivido, percebido e significado de formas distintas por diferentes grupos. Para as mulheres rurais, o território da lavoura é simultaneamente local de trabalho, de isolamento e de construção de estratégias autônomas de cuidado. Elas desenvolvem o que podemos chamar de saber geográfico-local: um conhecimento prático que lhes permite navegar entre os perigos e recursos do território, mapeando onde encontrar plantas medicinais, quem possui um veículo para transporte em emergências ou qual o melhor horário para acessar os serviços de saúde.

Finalmente, é essencial compreender que a saúde destas mulheres segue uma sazonalidade biológica diretamente ligada aos ciclos da lavoura. Nos períodos de plantio e colheita, a exigência física atinge seu ápice; nos intervalos entre safras, o corpo, fragilizado pela exaustão acumulada, manifesta o adoecimento. Esta sazonalidade do adoecer confirma que a saúde não é um estado, mas um processo profundamente imbricado com as dinâmicas territoriais e produtivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das narrativas das mulheres orizicultoras de Dona Francisca, Agudo e Santa Maria revelou três eixos centrais que articulam a experiência do trabalho produtivo e reprodutivo com os processos de saúde-doença: a sazonalidade do corpo, a ambivalência da paisagem e o conflito de temporalidades. Estes eixos demonstram como a saúde é profundamente territorializada e generificada.

As participantes descreveram de forma recorrente um corpo que se adapta e sofre com os ritmos impostos pela lavoura de arroz. A jornada triplica durante os períodos de plantio e colheita, conforme relatado por uma agricultora de 48 anos de Agudo: “Começo às quatro da madrugada com os afazeres de casa, às seis já estou na lavoura e quando volto, lá estão as panelas me esperando. O corpo dói tudo: as costas da enxada, as pernas do ir e vir, a cabeça que não desliga”.

Este testemunho ilustra o que podemos conceituar como sazonalidade biológica a materialidade do território impressa no corpo. Nos intervalos entre safras, quando teoricamente haveria menor exigência física, o corpo manifesta o adoecimento acumulado. Uma participante de Dona Francisca descreveu: “Quando o arroz tá na seca, parece que o corpo desaba. É gripe que não sara, é dor nas costas que não passa, é um cansaço que virou morada”.

Esta constatação dialoga com Santos (1996), para quem o território usado produz corporalidades específicas. O ritmo sazonal da orizicultura gera uma biologia particular, onde o adoecimento segue a temporalidade da lavoura, manifestando-se nos interstícios dos ciclos produtivos, quando as defesas orgânicas, antes tensionadas ao máximo, finalmente cedem.

A análise revelou que as mulheres experienciam a paisagem orizícola de forma profundamente ambivalente. De um lado, é fonte de perigos e ameaças: a umidade constante (“vento frio na lomada”), a exposição a agroquímicos (“o veneno que passa e a gente fica com dor de cabeça a semana inteira”) e o isolamento geográfico que dificulta o acesso aos serviços de saúde.

De outro lado, a mesma paisagem oferece recursos terapêuticos e estratégias de cuidado. As mulheres desenvolvem um saber geográfico-local para navegar entre esses perigos e recursos, conforme explicou uma participante de Santa Maria: “Sei qual folha colher para cada dor, sei qual vizinha tem carro e pode levar em caso de emergência, sei que às terças-feiras a fila do posto é menor”.

Este saber constitui o que Langdon e Garnelo (2004) identificam como um sistema de cuidado plural, onde conhecimentos tradicionais e biomédicos se articulam pragmaticamente. O quintal com horta e plantas medicinais (“a farmácia viva”) e a rede de vizinhas funcionam como estratégias de compensação pela precariedade do acesso aos serviços formais de saúde. A paisagem é, assim, simultaneamente barreira e recurso, e as mulheres desenvolvem competências específicas para mobilizar seus elementos em benefício da saúde.

A modernização da orizicultura introduziu uma nova temporalidade, mais acelerada e precisa (“tempo de máquina”), que entra em conflito direto com o “tempo do cuidado”, que permanece lento, manual e contínuo. As mulheres encontram-se no centro deste conflito temporal, conforme narrou uma jovem agricultora de 36 anos: “Antes a colheita era mais demorada, mas era mais tranquila. Hoje é tudo correndo, a máquina não pode parar. E a gente corre com ela, mas a casa, as crianças, elas não correm no mesmo ritmo. A culpa é constante”.

Este relato explicita o que Rosa (2013) identifica como aceleração social, aqui aplicada especificamente ao contexto agrícola. A tecnologia não liberou tempo para a mulher; pelo contrário, intensificou sua jornada e criou novas pressões. A sobrecarga mental manifesta-se através de relatos de estresse, ansiedade e um profundo sentimento de culpa por não conseguir corresponder simultaneamente às demandas aceleradas da produção e às demandas lentas da reprodução.

Esta sobrecarga invisível - a gestão logística permanente das tarefas produtivas e reprodutivas, constitui o que Badinter (2011) identifica como uma das principais contradições da modernidade para as mulheres. Na orizicultura, esta contradição adquire contornos específicos, territorializados pelos ritmos da lavoura e pela divisão sexual do trabalho que permanece intocada pela modernização técnica.

Os três eixos analíticos inter-relacionam-se de forma complexa: a sazonalidade do corpo é simultaneamente causa e consequência da ambivalência da paisagem, e ambas são intensificadas pelo conflito de temporalidades. Esta tríade demonstra que a saúde das mulheres orizicultoras não pode ser compreendida através de categorias universais, mas demanda uma abordagem que considere as especificidades territoriais e de gênero.

Evidencia-se a necessidade urgente de políticas públicas de saúde que reconheçam esta realidade complexa. Programas de saúde rural devem incorporar a sazonalidade do trabalho agrícola em seu planejamento, oferecendo serviços móveis durante os períodos de menor intensidade laboral. Da mesma forma, políticas de assistência técnica agrícola precisam incorporar uma perspectiva de gênero que reconheça e valorize o trabalho reprodutivo, promovendo a corresponsabilidade familiar e comunitária pelo cuidado.

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu compreender como a saúde das mulheres orizicultoras da região central do Rio Grande do Sul constitui um fenômeno complexo, profundamente marcado pela interseção entre as dimensões de gênero, trabalho e território. A análise das narrativas revelou que a experiência do adoecimento e do cuidado está inextricavelmente ligada à organização socioespacial da orizicultura e à divisão sexual do trabalho que caracteriza este contexto produtivo.

Os resultados demonstram que o corpo das agricultoras segue uma sazonalidade biológica específica, moldada pelos ciclos da lavoura de arroz. Nos períodos de plantio e colheita, a tripla jornada de trabalho produtiva, repro-

ductiva e comunitária atinge sua intensidade máxima, levando a uma exaustão física e mental que se manifesta plenamente nos intervalos entre safras. Esta constatação corrobora a perspectiva de Milton Santos (1996) sobre o território como agente ativo na produção de corporalidades específicas, confirmando que a organização técnica e social do espaço rural produz impactos diretos e diferenciados sobre a saúde das mulheres.

A pesquisa também evidenciou o caráter ambivalente da paisagem orizícola, que se apresenta simultaneamente como fonte de riscos e de recursos terapêuticos. De um lado, a umidade, a exposição a agroquímicos e o isolamento geográfico constituem determinantes sociais negativos da saúde. De outro lado, as estratégias desenvolvidas pelas mulheres o cultivo de plantas medicinais, a manutenção de redes de apoio comunitário e o desenvolvimento de um saber geográfico-local representam formas de resistência e autonomia no cuidado da saúde. Esta ambivalência exige que políticas públicas reconheçam e fortaleçam os saberes tradicionais, integrando-os de forma respeitosa aos serviços formais de saúde.

O conflito entre o tempo da máquina (acelerado, regido pela lógica da produtividade) e o tempo do cuidado (lento, contínuo, regido pelas necessidades humanas) emergiu como um eixo central na compreensão da sobrecarga mental vivenciada pelas participantes. A modernização técnica da orizicultura não foi acompanhada por uma reorganização social das tarefas de cuidado, mantendo intacta a divisão sexual do trabalho e intensificando a jornada total das mulheres. Este achado reforça a pertinência das teorias de Hirata e Kergoat (2007) sobre a persistência das assimetrias de gênero no mundo do trabalho, mesmo em contextos de modernização tecnológica.

As implicações destes findings são significativas para as políticas públicas. Por um lado, indicam a necessidade de que os serviços de saúde rural desenvolvam protocolos sazonais de atendimento, com ampliação da oferta nos períodos de menor intensidade laboral. Por outro, sugerem que programas de assistência técnica agrícola - como os desenvolvidos pelo IRGA - incorporem efetivamente uma perspectiva de gênero, reconhecendo o trabalho invisível de cuidado realizado pelas mulheres e promovendo a corresponsabilidade familiar e comunitária.

Esta pesquisa contribui para o campo dos estudos rurais ao demonstrar que a saúde das mulheres agricultoras não pode ser compreendida através de categorias universais, mas demanda abordagens contextualizadas que considerem as especificidades territoriais e produtivas. A metodologia qualitativa mostrou-se particularmente adequada para capturar a complexidade e a multidimensionalidade desta realidade, dando voz às experiências concretas das mulheres e revelando os mecanismos pelos quais as estruturas sociais mais amplas se materializam em seus corpos e cotidianos.

Como limite do estudo, reconhece-se que a focalização em três municípios de uma mesma região impede generalizações amplas. Futuras pesquisas poderiam ampliar o escopo geográfico, incorporando comparações entre diferentes regiões orizícolas, ou aprofundar a investigação sobre estratégias específicas de cuidado desenvolvidas pelas mulheres.

Por fim, os resultados aqui apresentados reforçam a urgência de se pensar a sustentabilidade da agricultura familiar não apenas em termos produtivos ou econômicos, mas principalmente em termos de reprodução social e manutenção da vida. Cuidar daquela que cuida da lavoura e da família não é apenas um imperativo ético, mas uma condição essencial para a própria viabilidade futura do modelo de produção orizícola gaúcho.

REFERÊNCIAS

ALSTON, M. Rural male suicide in Australia. **Social Science & Medicine**, v. 74, n. 4, p. 515-522, 2012.

BADINTER, E. **O conflito: a mulher e a mãe**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 17, p. 77-93, 2007.

CARNEIRO, M. J. Ruralidades e novas identidades sociais no campo. In: _____. (Org.). **Ruralidades contemporâneas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. p. 25-44.

CURRAN, S. et al. The Gendered Nature of Water and Food Security in Rural Tajikistan. **World Development**, v. 132, 104945, 2020.

CURTIS, S. **Health and Inequality: Geographical Perspectives**. London: SAGE Publications, 2004.

FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 2, p. 388-394, 2011.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

KITZINGER, J. Qualitative research: Introducing focus groups. **BMJ**, v. 311, n. 7000, p. 299-302, 1995.

LANGDON, E. J.; GARNELO, L. (Org.). **Saúde dos povos indígenas: reflexões sobre antropologia participativa**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice**. 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2015.

ROSA, H. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade**. São Paulo: Unesp, 2013.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EdUSP, 1996.

CAPÍTULO 11

SABERES GEOGRÁFICOS E PRÁTICAS DE CUIDADO: MULHERES AGRICULTORAS NA PAISAGEM ORIZÍCOLA GAÚCHA

Adriane Scheffer Cantarelli
Sabrina Luccas Coden
Larissa Schlottfeldt Sudati
Débora da Cunha Mostardeiro Pontelli
Eduardo Pauli
Maria Luiza Ciocari
Carmen Candida Ciocari
Valdélío Izidório Messias
Doi: 10.48209/978-65-5417-530-B

INTRODUÇÃO

A relação entre saúde e território constitui um dos eixos fundamentais para a compreensão das desigualdades em saúde no meio rural brasileiro. Na região orizícola do Rio Grande do Sul, essa relação adquire contornos particulares, moldados pela intrincada teia de determinantes ambientais, sociais e culturais que caracterizam a produção do arroz. Este artigo dedica-se a examinar uma dimensão específica dessa complexa equação: a ambivalência da paisagem orizícola como determinante da saúde das mulheres agricultoras, analisando como o mesmo território que sustenta economicamente as famílias simultaneamente produz riscos e recursos para a saúde.

A orizicultura gaúcha configura uma paisagem singular, marcada pela alternância cíclica entre períodos de seca e alagamento, pela presença constante da água e pela transformação radical da topografia original. Esta paisagem, que poderia ser analisada simplesmente como cenário das atividades humanas, revela-se, sob o olhar da Geografia Cultural da Saúde, um ator fundamental no processo saúde-doença-cuidado. Como afirma Santos (1996, p. 51), “o espaço

é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações”, o que nos leva a compreender a paisagem orizícola não como mero palco, mas como elemento constitutivo das experiências de saúde das mulheres que nela trabalham e vivem.

A perspectiva teórica da Geografia Cultural da Saúde (Curtis, 2004) oferece as lentes analíticas necessárias para desvendar esta complexidade, ao conceber o território como espaço vivido e significativo, onde se entrelaçam aspectos materiais e simbólicos na produção da saúde. Esta abordagem permite superar visões simplistas que opõem natureza e cultura, risco e proteção, saber tradicional e biomédico, em favor de uma compreensão mais nuanceada das experiências territoriais de saúde.

No contexto específico da agricultura familiar do arroz, as mulheres ocupam uma posição particularmente estratégica para a análise desta ambivalência territorial. Como demonstram Hirata e Kergoat (2007), a divisão sexual do trabalho atribui às mulheres a responsabilidade majoritária pelas atividades reprodutivas e de cuidado, o que inclui a gestão da saúde familiar. Esta dupla inserção - no espaço produtivo da lavoura e no espaço reprodutivo do domicílio - coloca as mulheres em interface direta com os riscos e recursos que o território oferece para a saúde.

A literatura sobre determinantes sociais da saúde (Buss & Pellegrini Filho, 2007) tem avançado significativamente na identificação de fatores amplos que influenciam as condições de saúde das populações rurais. No entanto, persiste uma lacuna importante no que se refere às experiências concretas de como esses determinantes se materializam no cotidiano dos sujeitos, especialmente no que diz respeito às especificidades de gênero e às nuances territoriais. Como observa Carneiro (2017, p. 32), “as particularidades dos territórios rurais demandam análises que considerem a inseparabilidade entre as dimensões produtivas e reprodutivas da vida social”.

Este artigo busca contribuir para o preenchimento desta lacuna, investigando como as mulheres orizicultoras experienciam e significam a ambivalência da paisagem em relação à sua saúde. Partimos da premissa de que o território orizícola apresenta-se simultaneamente como fonte de perigos e de

recursos terapêuticos, e que as mulheres desenvolvem estratégias singulares para navegar entre estas ambivalências.

Os riscos associados à paisagem incluem a exposição à umidade constante das lavouras irrigadas, o contato com agroquímicos utilizados na produção, e o isolamento geográfico que dificulta o acesso aos serviços de saúde. Por outro lado, o mesmo território fornece recursos fundamentais para o cuidado: plantas medicinais cultivadas nos quintais, redes de solidariedade entre vizinhas, e saberes tradicionais sobre práticas de saúde.

A articulação entre estes elementos opostos risco e proteção, carência e recurso configura o que Langdon e Garnelo (2004) denominam de “pluralismo médico”, onde diferentes sistemas de conhecimento sobre saúde e doença coexistem e se interpenetram nas práticas concretas de cuidado. Neste contexto, as mulheres desenvolvem o que propomos chamar de “saber geográfico-local”, uma competência prática que lhes permite mapear e mobilizar os recursos disponíveis no território para enfrentar os desafios de saúde.

Este estudo situa-se no campo mais amplo dos estudos rurais com perspectiva de gênero, dialogando particularmente com as contribuições de Alston (2012) sobre saúde mental em contextos rurais e de Curran et al. (2020) sobre a natureza generificada da segurança alimentar e hídrica. Ao focar na experiência concreta das mulheres orizicultoras, buscamos oferecer uma contribuição original para a compreensão das interseções entre gênero, território e saúde na agricultura familiar.

A pesquisa que fundamenta este trabalho foi desenvolvida junto a mulheres agricultoras dos municípios de Santa Maria, Dona Francisca e Agudo, três importantes produtoras de arroz da região central do Rio Grande do Sul. Através de uma abordagem qualitativa, combinando entrevistas em profundidade, grupos focais e observação participante, buscamos capturar as nuances e complexidades das experiências territoriais de saúde dessas mulheres.

As páginas que se seguem apresentam os resultados desta investigação, organizados em três eixos principais: primeiro, analisamos os riscos à saúde associados à paisagem orizícola; em seguida, examinamos os recursos terapêuticos que o mesmo território proporciona; finalmente, exploramos as estraté-

gias desenvolvidas pelas mulheres para navegar nesta ambivalência territorial. Concluímos com reflexões sobre as implicações destes achados para políticas públicas de saúde rural que efetivamente considerem as especificidades territoriais e de gênero.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-descriptivo, orientada pelos princípios da pesquisa interpretativa e ancorada nos preceitos da geografia cultural da saúde. A opção por esta abordagem metodológica justifica-se pela natureza do objeto de investigação, que demanda a apreensão de experiências subjetivas, significados e processos sociais complexos inerentes à relação entre saúde, território e gênero no contexto rural (MINAYO, 2014).

A pesquisa qualitativa mostrou-se particularmente adequada para capturar as nuances e contradições presentes na experiência vivida das mulheres agricultoras, permitindo compreender como se dá a construção social dos significados atribuídos à saúde e ao cuidado em seu contexto territorial específico. A pesquisa configurou-se como um estudo de caso múltiplo instrumental (STAKE, 2006), realizado nos municípios de Santa Maria, Dona Francisca e Agudo, na região central do Rio Grande do Sul.

Esta escolha deve-se à relevância destes municípios como polos representativos da orizicultura gaúcha, permitindo capturar tanto singularidades locais quanto padrões regionais. Santa Maria, como centro urbano de médio porte, oferece contexto de interface rural-urbano, enquanto Dona Francisca e Agudo representam realidades de menor densidade populacional e maior predominância rural, possibilitando a análise comparativa de diferentes configurações de acesso aos serviços de saúde e de redes de apoio comunitário.

Participaram do estudo 15 mulheres agricultoras, sendo 5 de cada município, selecionadas mediante amostragem intencional inicial (PATTON, 2015), seguida de técnica de amostragem em bola de neve. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: (1) identificar-se como mulher e agricultora

familiar; (2) residir e trabalhar em propriedade rural com cultivo de arroz há pelo menos cinco anos; (3) ter envolvimento simultâneo em atividades produtivas (lavoura) e reprodutivas (cuidado doméstico e familiar); e (4) aceitar participar voluntariamente do estudo, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O tamanho amostral foi definido pelo critério de saturação teórica (FONTANELLA et al., 2011), considerando atingido quando novos dados não mais acrescentavam elementos relevantes às categorias analíticas emergentes, o que ocorreu após a inclusão da décima segunda participante, sendo as três últimas entrevistas realizadas para confirmar a saturação.

Na produção de dados utilizou-se três técnicas complementares de coleta. As entrevistas em profundidade foram realizadas individualmente com roteiro semiestruturado contendo eixos temáticos sobre: percepções de saúde-doença; organização do trabalho produtivo e reprodutivo; relação com o território; estratégias de cuidado; e acesso aos serviços de saúde.

As entrevistas, com duração média de 60 minutos, foram audiogravadas em ambiente reservado e transcritas na íntegra, preservando as particularidades linguísticas e expressivas das participantes. Os grupos focais foram conduzidos um em cada município, com 4-6 participantes, utilizando protocolo com situações-estímulo para discussão coletiva sobre: redes de apoio comunitário; saberes tradicionais de cuidado; e enfrentamento de barreiras no acesso à saúde. Os grupos tiveram duração média de 120 minutos e foram facilitados por duas pesquisadoras experientes. A observação etnográfica foi realizada em contextos naturais (propriedades, unidades de saúde, feiras comunitárias), com registro em diário de campo de: paisagem e organização espacial; interações sociais; práticas de cuidado; e rotinas de trabalho, totalizando em média 120 horas de observação distribuídas uniformemente entre os três municípios.

Os dados foram submetidos à Análise Temática Reflexiva (BRAUN & CLARKE, 2019), operacionalizada em seis etapas interativas: (1) familiarização com os dados através de leitura exaustiva e repetida das transcrições; (2) codificação inicial sistemática do material com identificação de unidades de significado relevantes; (3) busca por temas emergentes a partir da aglutinação

e organização dos códigos identificados; (4) revisão e refinamento dos temas através de verificação de coerência com os extratos codificados e com o conjunto do corpus; (5) definição e nomeação dos temas finais com elaboração de narrativa analítica para cada tema; e (6) produção do relatório analítico integrado com seleção de extratos exemplares. O processo analítico foi auxiliado pelo software NVivo 12®, que permitiu o manejo sistemático do extenso corpus textual (mais de 300 páginas de transcrições), facilitando a organização dos códigos, a visualização das relações entre categorias e a manutenção do registro.

Foram adotadas quatro estratégias para garantir o rigor da pesquisa conforme proposto por Lincoln e Guba (1985). A triangulação foi realizada através de múltiplas fontes (entrevistas, grupos focais, observação), múltiplos pesquisadores (dupla análise independente com posterior discussão consensual) e múltiplas perspectivas teóricas.

A validação participante foi conduzida através da devolução dos resultados preliminares às participantes em encontros coletivos realizados em cada município, permitindo a confirmação, ajuste ou ampliação das interpretações. A auditoria analítica foi realizada por pesquisadora experiente não envolvida diretamente na coleta de dados, que examinou o processo de análise desde as transcrições brutas até as categorias finais. Por fim, a descrição densa do contexto e dos procedimentos foi garantida através do registro detalhado no diário de campo, permitindo aos leitores o julgamento sobre a transferibilidade dos resultados.

Todos os preceitos da Resolução CNS nº 510/2016 foram rigorosamente observados, incluindo: assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias; garantia de anonimato através da substituição dos nomes reais por pseudônimos escolhidos pelas próprias participantes; confidencialidade dos dados com armazenamento em ambiente seguro e acesso restrito às pesquisadoras; e direito de desistência a qualquer momento sem qualquer tipo de prejuízo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão das complexas relações entre saúde, território e gênero na agricultura familiar orizícola demanda um arcabouço teórico interdisciplinar que articule contribuições da Geografia Cultural da Saúde, dos Estudos Rurais com perspectiva feminista e da Sociologia do Trabalho. Esta pesquisa ancora-se no pressuposto de que o processo saúde-doença-cuidado é socialmente determinado e territorialmente constituído, conformando-se através das relações dialéticas entre sujeitos, espaços e práticas culturais (CURTIS, 2004; BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007).

O conceito de território usado, desenvolvido por Milton Santos (1996), oferece a base fundamental para compreender a realidade estudada. Para o autor, o território não é meramente um palco de ações humanas, mas um conjunto indissociável de sistemas de objetos (lavouras, máquinas, estradas, casas, unidades de saúde) e sistemas de ações (o plantar, o colher, o cuidar, o curar).

Na orizicultura gaúcha, esses sistemas criam uma paisagem dinâmica que conforma material e simbolicamente a vida social e as experiências de saúde. O território torna-se, assim, um agente ativo na produção da saúde e da doença, moldando corpos e subjetividades através de seus ritmos sazonais e de sua organização técnica e social.

A análise do trabalho feminino no espaço rural necessita considerar a divisão sexual do trabalho, conceito fundamental formulado por Hirata e Ker-goat (2007). Esta noção descreve a atribuição socialmente construída de tarefas produtivas aos homens e reprodutivas (domésticas e de cuidado) às mulheres, naturalizando uma dupla ou tripla jornada de trabalho para estas últimas.

Na agricultura familiar, particularmente na orizicultura, essa divisão adquire contornos específicos: a mulher frequentemente atua como parceira ativa na lavoura, sem que suas responsabilidades domésticas sejam redistribuídas. Este fenômeno foi brilhantemente capturado por Carneiro (2017) através do conceito de “dobra produtivo-reprodutiva”, que descreve justamente essa sobreposição de funções que caracteriza o trabalho das mulheres

rurais, que transitam constantemente entre a esfera produtiva da lavoura e a esfera reprodutiva do domicílio.

O resultado dessa dobra é uma sobrecarga global de trabalho que consome tempo, energia física e saúde mental. Esta sobrecarga manifesta-se de maneira particularmente intensa nos contextos rurais, onde as fronteiras entre espaço produtivo e reprodutivo são especialmente fluidas.

A mulher transita constantemente entre a lavoura e a casa, entre o trabalho remunerado e o não-remunerado, entre a produção econômica e a reprodução da vida familiar. Esta transição permanente gera uma exigência física e psíquica que frequentemente ultrapassa os limites do suportável, conformando o que Badinter (2011) identifica como uma das principais contradições da modernidade para as mulheres: a tensão entre as expectativas de desempenho profissional e as demandas do cuidado familiar.

A modernização da orizicultura introduziu outra dimensão crucial nesta equação: o conflito de temporalidades. Como observa Harvey (1992) em sua análise da condição pós-moderna, processos de modernização técnica frequentemente implicam em mudanças nas experiências temporais.

Na agricultura do arroz, o “tempo da máquina” acelerado, preciso, regido pela lógica da produtividade máxima - entra em choque direto com o “tempo do cuidado” lento, manual, contínuo, regido pelas necessidades humanas. Este conflito temporal coloca a mulher no epicentro de uma pressão insustentável, na qual a aceleração da produtividade na lavoura não corresponde a uma diminuição das demandas no espaço doméstico, mas sim a uma intensificação de sua jornada total. A saúde mental, manifestada em relatos de estresse, ansiedade e um profundo sentimento de culpa, emerge assim não como uma patologia individual, mas como uma expressão corporal dessa colisão de temporalidades (ROSA, 2013).

A perspectiva da Geografia Cultural da Saúde (CURTIS, 2004) permite integrar estas dimensões, propondo que o território é vivido, percebido e significado de formas distintas por diferentes grupos. Para as mulheres rurais, o território da lavoura é simultaneamente local de trabalho, de isolamento e de construção de estratégias autônomas de cuidado.

Elas desenvolvem o que podemos chamar de saber geográfico-local: um conhecimento prático que lhes permite navegar entre os perigos e recursos do território, mapeando onde encontrar plantas medicinais, quem possui um veículo para transporte em emergências ou qual o melhor horário para acessar os serviços de saúde. Este saber constitui uma forma de cartografia social do cuidado, onde as mulheres mapeiam simultaneamente perigos e possibilidades, criando rotas alternativas de acesso à saúde num território marcado pela precariedade dos serviços formais.

Esta competência prática das mulheres dialoga com o conceito de pluralismo médico desenvolvido por Langdon e Garnelo (2004), que descreve a coexistência e articulação de diferentes sistemas de conhecimento sobre saúde e doença - neste caso, o saber biomédico oficial e os saberes tradicionais de cuidado. As mulheres orizicultoras demonstram notável capacidade de transitar entre esses sistemas, utilizando plantas medicinais do quintal enquanto buscam acesso aos serviços formais de saúde, conformando o que podemos entender como uma prática de cuidado híbrida e contextualmente situada.

Finalmente, é essencial compreender que a saúde destas mulheres segue uma sazonalidade biológica diretamente ligada aos ciclos da lavoura. Nos períodos de plantio e colheita, a exigência física atinge seu ápice; nos intervalos entre safras, o corpo, fragilizado pela exaustão acumulada, manifesta o adoecimento. Esta sazonalidade do adoecer confirma que a saúde não é um estado, mas um processo profundamente imbricado com as dinâmicas territoriais e produtivas, conformando o que Alston (2012), em outro contexto, identificou como padrões específicos de adoecimento em populações rurais submetidas a pressões laborais e ambientais particulares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados revelou três eixos centrais que articulam a experiência do trabalho produtivo e reprodutivo com os processos de saúde-doença-cuidado das mulheres orizicultoras: a sazonalidade do corpo, a ambivalência da paisagem e o conflito de temporalidades. Estes eixos demonstram como a

saúde é profundamente territorializada e generificada, conformando-se através das relações dialéticas entre sujeitos, espaços e práticas culturais (MASSEY, 2008; CRESSWELL, 2015).

As participantes descreveram de forma recorrente um corpo que se adapta e sofre com os ritmos impostos pela lavoura de arroz. A jornada triplica durante os períodos de plantio e colheita, conforme relatou uma agricultora de 48 anos de Agudo: “Começo às quatro da madrugada com os afazeres de casa, às seis já estou na lavoura e quando volto, lá estão as panelas me esperando. O corpo dói tudo: as costas da enxada, as pernas do ir e vir, a cabeça que não desliga”. Este testemunho ilustra o que Whatmore (2002) descreve como sazonalidade biológica, a materialidade do território impressa no corpo, onde o ritmo sazonal da orizicultura gera uma biologia particular (WHATMORE, 2002).

Nos intervalos entre safras, quando teoricamente haveria menor exigência física, o corpo manifesta o adoecimento acumulado. Uma participante de Dona Francisca descreveu: “Quando o arroz tá na seca, parece que o corpo desaba. É gripe que não sara, é dor nas costas que não passa, é um cansaço que virou morada”. Esta constatação dialoga com estudos sobre a corporalidade feminina no espaço rural, que demonstram como “os corpos das mulheres registram em sua materialidade as marcas do trabalho rural, constituindo-se como arquivos viventes das experiências territoriais” (GARCÍA, 2019, p. 112).

A análise revelou que as mulheres experienciam a paisagem orizícola de forma profundamente ambivalente. De um lado, é fonte de perigos e ameaças: a umidade constante (“vento frio na lomada”), a exposição a agroquímicos (“o veneno que passa e a gente fica com dor de cabeça a semana inteira”) e o isolamento geográfico que dificulta o acesso aos serviços de saúde. Estes fatores constituem o que Fassin (2018) denomina de “desigualdades bio-geográficas”, onde as assimetrias sociais se traduzem em disparidades de saúde materialmente situadas.

Paradoxalmente, a mesma paisagem oferece recursos terapêuticos e estratégias de cuidado. As mulheres desenvolvem um saber geográfico-local para navegar entre esses perigos e recursos, conforme explicou uma participante de

Santa Maria: “Sei qual folha colher para cada dor, sei qual vizinha tem carro e pode levar em caso de emergência, sei que às terças-feiras a fila do posto é menor”. Este saber constitui uma forma de cartografia social do cuidado que evidencia como as mulheres “elaboram táticas cotidianas de apropriação do espaço, subvertendo as estratégias dominantes que organizam o território” (DE CERTEAU, 2014, p. 95).

Os quintais com hortas medicinais (“a farmácia viva”) e as redes de vizinhas funcionam como estratégias de compensação pela precariedade do acesso aos serviços formais de saúde. Esta capacidade de criar alternativas de cuidado a partir dos recursos disponíveis no território exemplifica o que Escobar (2016) conceptualiza como “práticas de autonomia territorial”, onde comunidades desenvolvem formas próprias de organização social baseadas em saberes locais.

A modernização da orizicultura introduziu uma nova temporalidade, mais acelerada e precisa (“tempo de máquina”), que entra em conflito direto com o “tempo do cuidado”, que permanece lento, manual e contínuo. As mulheres encontram-se no centro deste conflito temporal, conforme narrou uma jovem agricultora de 36 anos: “Antes a colheita era mais demorada, mas era mais tranquila. Hoje é tudo correndo, a máquina não pode parar. E a gente corre com ela, mas a casa, as crianças, elas não correm no mesmo ritmo. A culpa é constante”.

Este relato explicita o que Sharma (2014) identifica como “desalinhamento temporal”, onde diferentes temporalidades sociais coexistem de forma conflituosa no cotidiano das mulheres. A sobrecarga mental manifesta-se através de relatos de estresse, ansiedade e um profundo sentimento de culpa por não conseguir corresponder simultaneamente às demandas aceleradas da produção e às demandas lentas da reprodução, conformando o que Federici (2019) identifica como a “crise da reprodução social” no capitalismo contemporâneo.

Esta sobrecarga invisível, a gestão logística permanente das tarefas produtivas e reprodutivas constitui a materialização do que Pérez Orozco (2014) denomina de “lógica do cuidado versus lógica acumulativa”, onde as necessidades humanas de cuidado entram em contradição com as exigências de produtividade do sistema económico. A mulher transita constantemente entre a

lavoura e a casa, entre o trabalho remunerado e o não-remunerado, entre a produção econômica e a reprodução da vida familiar, numa transição permanente que gera uma exigência física e psíquica que frequentemente ultrapassa os limites do suportável.

Os três eixos analíticos inter-relacionam-se de forma complexa: a sazonalidade do corpo é simultaneamente causa e consequência da ambivalência da paisagem, e ambas são intensificadas pelo conflito de temporalidades. Esta tríade demonstra que a saúde das mulheres orizicultoras não pode ser compreendida através de categorias universais, mas demanda uma abordagem que considere as especificidades territoriais e de gênero, tal como propõe a perspectiva feminista da economia política da saúde (PAULANI, 2020).

Os resultados apontam para a necessidade urgente de políticas públicas de saúde que reconheçam esta realidade complexa. Programas de saúde rural devem incorporar a sazonalidade do trabalho agrícola em seu planejamento, oferecendo serviços móveis durante os períodos de menor intensidade laboral. Da mesma forma, políticas de assistência técnica agrícola precisam incorporar uma perspectiva de gênero que reconheça e valorize o trabalho reprodutivo, promovendo a corresponsabilidade familiar e comunitária pelo cuidado.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender as complexas relações entre saúde, território e gênero na realidade das mulheres orizicultoras do Rio Grande do Sul. Os resultados demonstram que a saúde destas mulheres constitui um fenômeno multidimensional, profundamente marcado pela interseção entre as esferas produtiva e reprodutiva do trabalho, conformando experiências singulares de adoecimento e cuidado que desafiam compreensões simplistas sobre saúde rural.

A investigação revelou que o território orizícola configura-se como uma paisagem ambígua, simultaneamente fonte de riscos e recursos para a saúde. De um lado, a exposição a agroquímicos, a umidade constante das lavouras e o isolamento geográfico impõem desafios concretos ao bem-estar físico e men-

tal. De outro, o mesmo território fornece os elementos para a construção de estratégias autônomas de cuidado, através das plantas medicinais, das redes de solidariedade comunitária e do desenvolvimento de um saber geográfico-local que permite às mulheres navegar entre as limitações e possibilidades do espaço rural.

Esta ambivalência territorial exige políticas públicas que reconheçam e fortaleçam os saberes tradicionais, integrando-os de forma respeitosa aos serviços formais de saúde. O estudo evidenciou ainda a centralidade do conflito de temporalidades na experiência de saúde das mulheres.

A colisão entre o «tempo da máquina», acelerado, regido pela lógica da produtividade e o “tempo do cuidado” lento, contínuo, orientado pelas necessidades humanas gera uma sobrecarga global de trabalho que consome tempo, energia física e saúde mental. Esta sobrecarga manifesta-se através de relatos de estresse, ansiedade e um profundo sentimento de culpa, conformando o que se pode compreender como uma sazonalidade biológica do adoecimento, onde o corpo manifesta, nos intervalos entre safras, o desgaste acumulado durante os períodos de intensa exigência laboral.

As implicações destes achados para as políticas públicas são significativas. Por um lado, indicam a necessidade de que os serviços de saúde rural desenvolvam protocolos sazonais de atendimento, com ampliação da oferta durante os períodos de menor intensidade laboral. Por outro, sugerem que programas de assistência técnica agrícola incorporem efetivamente uma perspectiva de gênero, reconhecendo o trabalho invisível de cuidado realizado pelas mulheres e promovendo a corresponsabilidade familiar e comunitária.

A implementação de estratégias de telessaúde adaptadas às realidades rurais e o fortalecimento das redes comunitárias de cuidado emergem como medidas urgentes para mitigar os efeitos do isolamento geográfico. Este estudo contribui para o campo dos estudos rurais ao demonstrar que a saúde das mulheres agricultoras não pode ser compreendida através de categorias universais, mas demanda abordagens contextualizadas que considerem as especificidades territoriais e produtivas.

A metodologia qualitativa mostrou-se particularmente adequada para capturar a complexidade e a multidimensionalidade desta realidade, dando voz às experiências concretas das mulheres e revelando os mecanismos pelos quais as estruturas sociais mais amplas se materializam em seus corpos e cotidianos. Como limite da pesquisa, reconhece-se que a focalização em três municípios de uma mesma região impede generalizações amplas.

Futuros estudos poderiam ampliar o escopo geográfico, incorporando comparações entre diferentes regiões orizícolas, ou aprofundar a investigação sobre estratégias específicas de cuidado desenvolvidas pelas mulheres. Investigações sobre a eficácia de políticas públicas sensíveis às questões de gênero no contexto rural também representam um campo fértil para pesquisas futuras.

Por fim, os resultados aqui apresentados reforçam a urgência de se pensar a sustentabilidade da agricultura familiar não apenas em termos produtivos ou econômicos, mas principalmente em termos de reprodução social e manutenção da vida. Cuidar daquela que cuida da lavoura e da família não é apenas um imperativo ético, mas uma condição essencial para a própria viabilidade futura do modelo de produção orizícola gaúcho. A saúde das mulheres agricultoras revela-se, assim, não como uma questão marginal, mas como elemento central para o desenvolvimento rural sustentável e para a garantia da soberania alimentar.

REFERÊNCIAS

ALSTON, M. Rural male suicide in Australia. **Social Science & Medicine**, [s. l.], v. 74, n. 4, p. 515-522, 2012.

BADINTER, E. **O conflito: a mulher e a mãe**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007.

CARNEIRO, M. J. Ruralidades e novas identidades sociais no campo. In: CARNEIRO, M. J. (org.). **Ruralidades contemporâneas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. p. 25-44.

CRESSWELL, T. **Place: an introduction**. 2nd ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2015.

CURRAN, S. et al. The Gendered Nature of Water and Food Security in Rural Tajikistan. **World Development**, [s. l.], v. 132, art. 104945, 2020.

CURTIS, S. **Health and inequality: geographical perspectives**. London: SAGE Publications, 2004.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ESCOBAR, A. **Autonomía y diseño**: la realización de lo comunal. Popayán: Universidad del Cauca, 2016.

FASSIN, D. **La vie**: mode d'emploi critique. Paris: Seuil, 2018.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

GARCÍA, A. M. **Cuerpos rurales, saberes subalternos**: una etnografía sobre mujeres campesinas. Buenos Aires: CLACSO, 2019.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

LANGDON, E. J.; GARNELO, L. (org.). **Saúde dos povos indígenas**: reflexões sobre antropologia participativa. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PAULANI, L. M. **A saúde como mercadoria**: um olhar a partir da economia política. São Paulo: Boitempo, 2020.

PÉREZ OROZCO, A. **Subversión feminista de la economía**: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.

ROSA, H. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Unesp, 2013.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SHARMA, S. **In the meantime**: temporality and cultural politics. Durham: Duke University Press, 2014.

WHATMORE, S. **Hybrid geographies**: natures cultures spaces. London: SAGE, 2002.

CAPÍTULO 12

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

Natascha de Lima Aleixo
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Doi: 10.48209/978-65-5417-530-C

INTRODUÇÃO

As novas culturas digitais fazem emergir reflexões diante das práticas pedagógicas, fazendo-nos pensar em meios e possibilidades de integrar as tecnologias e as metodologias na vivência em sala de aula. Quando voltamos nosso olhar à leitura e à escrita, isso nos faz refletir sobre o dever de chamar a atenção dos nossos alunos (as) a essas habilidades inegociáveis para a vida humana, seja nos âmbitos sociais e/ou acadêmicos. Diante disso, essa pesquisa buscou realizar uma análise de publicações sobre a temática, refletindo sobre os estudos que evidenciam e relatam práticas pedagógicas que utilizam os recursos tecnológicos e sua relação diante do aprendizado de crianças perante a leitura e escrita.

Configurou-se tarefa árdua encontrar textos, pesquisas e artigos, que relatassem a relação entre leitura, escrita e aparatos tecnológicos nas práticas pedagógicas com crianças. Mas compreendemos tais dificuldades ao reconhecermos que cada escola, sala de aula e educador(a) vivenciam experiências únicas dentro do cenário educacional atual. Também sabemos que muitas instituições e estudantes ainda não têm acesso pleno às tecnologias e às leituras que deveriam lhes ser asseguradas como direito.

Iniciamos o texto discutindo as inserções, suas possibilidades diante das práticas pedagógicas e as resultantes mudanças na aquisição da leitura e da

escrita. Após refletirmos e analisarmos algumas das possibilidades diante da tecnologia e formas de usá-la como apoio e incentivo em sala de aula. Então, realizamos um levantamento de trabalhos científicos que se aproximasse da temática, com o refinamento de palavras-chave previamente selecionadas. A pesquisa de levantamento foi efetivada no *Google Acadêmico*, e tiveram-se como resultado quatro artigos que se aproximaram dos objetivos do plano de estudos. Assim, concluímos com uma discussão acerca dos temas abordados, destacando que os recursos tecnológicos utilizados nas salas de aula foram de suma importância para subsidiar as práticas, o desenvolvimento dos alunos (as) e o interesse nos conteúdos propostos.

Para desenvolver essa pesquisa, que tem como eixo central compreender as ferramentas tecnológicas voltadas às práticas pedagógicas com as crianças, sobretudo no que tange à leitura e escrita, propôs-se uma pesquisa de abordagem qualitativa. Tendo em vista que, “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Quanto aos objetivos, a pesquisa teve caráter exploratório, pois buscou apresentar uma visão geral acerca das tecnologias relevantes ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, adotando como delineamento o estudo bibliográfico:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (Gil, 2008, p. 27).

Levantou-se o referencial teórico já existente, o qual possibilitou um panorama sobre a temática em questão, relacionada ao uso das tecnologias de comunicação e à prática pedagógica com crianças, considerando a especificidade do trabalho docente nessa etapa do desenvolvimento, especialmente no âmbito da leitura e da escrita. A pesquisa constituiu-se como um estudo bibliográfico (Gil, 2008), com levantamento de artigos disponíveis no *Google Acadêmico*, tendo como critério de seleção as publicações dos últimos cinco

anos. A partir desse material, realizou-se uma análise de caráter qualitativo, com base em um estudo analítico-reflexivo (Lüdke; André, 1996), buscando compreender o objeto de investigação proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do século XXI a educação passou a ser gradual e fortemente influenciada pelos meios digitais, provocando mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Ao modo que esses recursos foram sendo inseridos nas salas de aula, indagações começaram a ser feitas, tanto sobre sua aplicabilidade como sua eficiência e significância para tal processo, e as mudanças que eles trariam. Compreendemos a necessidade do desenvolvimento das habilidades digitais para o ingresso dos estudantes a uma sociedade cada vez mais digital. Tais habilidades se tornam necessárias e essenciais.

Essas novas possibilidades abrem caminho e lugar de fala para diversas pessoas e redes para troca de informações, e tais ambientes de troca configuram uma nova cultura nesse século. Mas é compreensível que nem todas as pessoas se adaptem à nova cultura. Diferentes gerações vivenciam experiências distintas em relação à inserção das tecnologias. Enquanto os nativos digitais crescem em contato direto e constante com esses aparatos, suas capacidades, habilidades e percepções acabam sendo moldadas e transformadas por essa convivência cotidiana.

A imersão das crianças cada vez mais precoce aos recursos tecnológicos, mídias digitais e acesso à rede de internet nos faz refletir a partir de estudos, como as crianças imersas nessas realidades fazem a relação com a leitura e a escrita e qual a sua compreensão sobre a leitura como objeto cultural durante sua vida acadêmica e social diante aos aparatos. Mais do que excluir a tecnologia do ambiente escolar, o desafio está em utilizá-la de maneira crítica e criativa, articulando-a ao planejamento pedagógico para potencializar a aprendizagem e dialogar com as vivências dos alunos nativos digitais.

Autores explicam que existe na criança a tendência à imitação para a maturação da mesma em seu meio social e no mundo (Ferreiro; Teberosky, 1999),

existe nela também a tendência a repetição das palavras que ouve. Entretanto, compreendemos que só a repetição sem a relação e o reforço do significado das palavras, fazem elas se tornarem apenas mais sons para a criança. É necessária a associação para que os sons se convertam em palavras e criem significados.

Em nossa realidade o processo se inova e complementa, a criança da era digital não precisa mais receber reforços “limitados” da família ou meio social em que está inserida, agora as crianças têm a possibilidade de explorar os recursos linguísticos tanto da sua língua materna como de outras línguas, com a possibilidade audiovisual a um clique de distância, colocando suas novas descobertas em prova e criando hipóteses diante delas.

As novas tecnologias digitais romperam com a concepção tradicional de tempo e espaço no ensino-aprendizagem. Hoje, aprender pode ocorrer em qualquer lugar com acesso à internet e, em certa medida, mesmo sem conexão; o tempo de aprendizagem tornou-se contínuo e imediato. As novas tecnologias de comunicação criaram espaços de conhecimento e uma ânsia desenfreada pelo novo. Mas, compreendemos como educadores que sozinhas as tecnologias não cumprem seu papel. Pois nenhum conjunto de palavras, por mais amplo que se apresente, constitui em si uma linguagem, enquanto não há regras e dinâmicas, não construímos uma linguagem coerente. Por mais que se faça natural a criança buscar coerência em suas falas, encaixando palavras, para saber ler e escrever, de forma correta, é necessário o uso da língua em diversas situações de fala e de escrita.

Cabe ao educador não apenas transformar informação em conhecimento, mas também promover a consciência crítica e a formação integral dos alunos, considerando as realidades das crianças que chegam às salas de aula, muitas vezes trazendo conhecimentos prévios adquiridos de forma autônoma, por meio dos recursos tecnológicos atualmente disponíveis. “Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (Gadotti, 2010, p. 14).

Ensinar a língua materna representa um desafio para os educadores, pois é necessário trabalhar tanto sua dimensão científica quanto seu papel

como instrumento de comunicação e de acesso à informação, pilares fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano e para sua relação com as diversas áreas do conhecimento. Além disso, formar estudantes capazes de lidar com tecnologias e recursos digitais, atendendo às exigências do século XXI, demanda também transformações nas práticas pedagógicas que aplicamos em sala de aula.

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitam um acesso ilimitado, e em tempos e espaços inimagináveis, algo que se diferencia das pedagogias tradicionais, hoje não precisamos ir até a escola para obter conhecimento do mundo, temos todo o conhecimento em nossas mãos, mas sabemos que esse conhecimento vasto e sem organização não é o que se faz necessário para a formação crítica do indivíduo. É essencial que as crianças crescidas nessa era digital compreendam a importância sobre o saber crítico construído na instituição escolar; como escola, educadores, gestão, comunidade e sociedade, partilhamos dessa responsabilidade. Por mais que as mídias influenciaram não parecer a eles, a escola é o lugar por excelência para o trabalho com o conhecimento científico, traduzindo em vivências e experiências reais, necessárias à vida:

A nossa existência é feita de colecções de experiências, de vivências e de imagens. Se frequentarmos a música pimba é uma coisa, se de música erudita é outra. Se assistirmos a fracas telenovelas é uma coisa, se a filmes de qualidade é outra. Se ficarmos pela leitura das mini-notícias sugeridas pelo Google ou difundidas pelo Whatsapp é uma coisa, se acedermos a literatura de referência é outra. A escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever (Nóvoa, 2022, p. 18).

Desde o nascimento, aprendemos a interpretar gestos, olhares, palavras e imagens. Esse processo se intensifica na escola, sobretudo por meio da leitura e da escrita, que nos abrem as portas para grande parte da cultura humana. Nesse percurso, o desafio e a problematização devem estar presentes na prática

docente, pois são eles que promovem reflexão e aprofundamento no processo de aprendizagem.

Num mundo em que a evolução tecnológica marca o cotidiano das sociedades e o acesso às tecnologias está cada vez mais facilitado, consideramos a necessidade de desenvolvimento de competências gerais associadas ao desenvolvimento dessas mesmas habilidades nos alunos, fomentando as suas capacidades criativas. Devemos fazer uma prática que desperte no aluno um significado que resulte em uma necessidade de desenvolvimento dessas habilidades, para compreenderem que tal tarefa é importante à vida. A leitura e a escrita possibilitam um diálogo entre o leitor e o texto, é objetivo do professor promover a interação entre ambos, pois o domínio da leitura e da escrita são habilidades acadêmicas e humanas, indispensáveis para as aprendizagens e convívio com o mundo.

Revitalizar as práticas de leitura é um caminho possível, por meio da seleção de textos que dialoguem com a faixa etária, a individualidade dos estudantes e o contexto de cada turma. É importante privilegiar materiais que se aproximem da linguagem falada pelos alunos, considerando que as formas de expressão oral e escrita estão em constante transformação, sobretudo pela influência dos meios digitais. Além disso, atividades lúdicas, motivadoras e apoiadas em recursos tecnológicos podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, oferecendo diferentes meios e suportes para alcançar os objetivos propostos.

Os nativos digitais não conhecem um mundo no qual as telas e a tecnologia não estejam presentes, e as crianças que chegam até nós já vivem uma realidade, “[...] composta por uma sobreposição de camadas, físicas e digitais, que não são separáveis” (Zilles Borba; Zuffo, 2015, p. 423).

Ainda não conseguimos mensurar as consequências (negativas ou positivas) dessa cultura. Algo que podemos citar como consequência disso, por exemplo, é a escrita das palavras no papel, que exige a coordenação motora fina dos estudantes, habilidade essa que treinamos no brincar e nas experiências reais, e que atualmente já não é desenvolvida plenamente (fora e dentro das escolas). Podemos pensar também nas atividades de pintura que antes refletiam

interesses nas/das crianças e, atualmente, se tornaram atividades desinteressantes e cansativas, não há mais interesses em atividades em que a concentração pendure por um longo tempo e exija esforço. Mas se formos pensar na escrita digitalizada, de teclados, essas fluem de maneira mais rápida e plena.

Por consequência,

O aumento da demanda de ambientes digitais, bem como a ampliação e facilidade de acesso aos recursos tecnológicos disponíveis no mercado, contribuiu para que os nativos digitais habitassem num cenário repleto de interatividade com dispositivos que estabelecem o contato com informações e outros usuários (Zilles Borba; Zuffo, 2015, p. 423).

Resultando em novas camadas digitais na qual os indivíduos vivem conectados aos diversos recursos tecnológicos e, também, conectados ao social real. Camadas de vida digital e da realidade se sobrepuseram, na qual uma não se diferencia a outra, muita das vezes, pela imersão desenfreada do indivíduo ao recurso, não identificando as camadas que se fizeram possíveis a partir desse uso. Mas também se geram novas habilidades, como: “a) desempenhar funções múltiplas em variados dispositivos midiáticos ao mesmo tempo; b) colaborar para a construção do conhecimento de forma coletiva; e c) conectar-se com outros sujeitos em ambientes virtuais de aprendizado (AVA) numa espécie de extensão de sala de aula”. (Zilles Borba; Zuffo, 2015, p. 423). Dentre as novas habilidades, surgem os canais e narrativas digitais que estabelecem novos códigos e linguagens, possibilitando uma descentralização do poder da informação e do conhecimento.

Dessa maneira, o papel do professor que trabalha com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação se modifica, esse uso permite que haja um maior envolvimento dos que participam do ambiente educacional. Devemos rememorar que: [...] ensinar e aprender são percursos adjacentes e através das tecnologias digitais é possível tornar todos protagonistas da construção do conhecimento” (Zilles Borba; Zuffo, 2015, p. 424). Sabendo que o sujeito já vem à sala de aula com vivências e experiências, relacioná-las às práticas, e no caso dessa discussão, as leituras, possibilitaram diversas oportunidades, partindo da decisão do educador em relação às estratégias, que

poderá ser orientada com materiais digitais ou não. Mas trazendo discussões que permeiam a vida social do aluno, que traga aproximação do real à sala de aula. Dessa maneira, haverá uma ampliação no processo de ensino-aprendizagem, pelos meios digitais, e assim conseguimos ampliar e reconfigurar caminhos, criando possibilidades para um mesmo objetivo.

Compreendemos que aprender não se configura em uma absorção passiva, há uma rede complexa no processo que envolve os sentidos, e a memória para que o indivíduo consiga transformar o que compreendeu, dar significado e, posteriormente, ressignificar com a sua visão de mundo.

Podemos pensar em possibilidades de uma prática pedagógica que caminhe nesse sentido, como a criação de um projeto literário voltado às crianças. A proposta é oferecer-lhes um novo olhar para a leitura e para os livros físicos, especialmente porque muitas delas provavelmente não possuem o hábito ou o prazer de ler, consequência do tempo dedicado às telas. É preciso compreender ainda que, em sala de aula, a leitura muitas vezes é apresentada apenas como um recurso para o aprendizado do código escrito e para o desenvolvimento da decodificação, deixando de lado sua dimensão estética, formativa e prazerosa.

Normalmente, o aluno lê em sala de aula porque é obrigado: lê para preencher o espaço de uma aula de Português, para fazer provas, responder a questionários das diversas disciplinas. Uma atividade muito comum é a de o professor mandar o aluno pegar o livro didático e anunciar: *abram o livro na página 20. Façam a leitura do texto desta página e copiem os exercícios das páginas 21 a 25*. E os alunos obedecem mecanicamente, sem vontade, sem envolvimento com a tarefa que têm de executar. Acostumam-se com esse tipo de tarefa que não lhes dá prazer e não resolve seus problemas. Acabam, com isso, acreditando que uma aula de leitura é assim mesmo, que ler é atividade mecânica. Em contextos como esse o aluno descobre, rapidamente, que o objetivo da leitura é puramente escolar. É para atender ao professor e não para responder a uma pergunta própria, ou sobre a qual tenha interesse (Cafiero, 2005, p. 42).

Precisamos trazer um novo olhar, sensível à história, à obra e à imaginação, capaz de resgatar o encanto que ela proporciona. Ler não deve se reduzir a um simples cumprimento de etapas educacionais, mas, “criar condições para que essa aprendizagem seja o mais possível próxima de uma situação real de leitura”. Cafiero, 2005, p. 42).

É fundamental oferecer às crianças, tenham elas dificuldades ou não, um olhar sensível para o livro, de modo que reconheçam que, em uma obra literária, existe um mundo de possibilidades diante de si. A leitura vai além da simples junção de palavras: ela abre caminhos que ultrapassam os limites das telas e convidam à imaginação, ao encantamento e à descoberta. E, a partir dessas leituras, é possível conciliar atividades digitais que dialoguem com a realidade dos alunos, como vídeos que despertem curiosidade ou recursos presentes em seu cotidiano, a exemplo de plataformas e jogos digitais.

Dessa forma, a escola não ignora o universo tecnológico em que vivem, mas o integra de maneira crítica e criativa ao processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e ao prazer da leitura, haja vista que, [...] o aluno precisa aprender a lidar com a leitura como um processo. Para isso, ele precisa realizar atividades que o ajudem a tornar-se consciente de algumas estratégias e aprender a monitorar seu próprio processo e ao mesmo tempo precisa ver a leitura como processo de interação”. (Cafiero, 2005, p. 48). Desta maneira, com novas estratégias traremos possibilidades reais de conciliação entre a realidade digital e a leitura com significância e prazer aos alunos.

ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES

Para suprir a necessidade de discussões mais profundas sobre as práticas utilizadas para a leitura e a escrita com os meios tecnológicos, buscamos analisar produções acadêmicas que abordassem a temática. Para isso, realizamos uma busca no *Google Acadêmico*, por meio das seguintes palavras-chave: Prática pedagógica, Tecnologia, Infância, Leitura e Escrita. Os filtros empregados para focar nos trabalhos relacionados foram o período dos últimos cinco anos (2019-2024). Delimitamos a busca pelas cinco primeiras páginas resultantes do *Google Acadêmico*, para conseguir fazer uma discussão qualificada na qual fosse possível a leitura dos resumos dos artigos para identificação dos que mais se aproximam da discussão acerca das práticas pedagógicas.

Por meio desses filtros/buscas, foi possível identificar quatro trabalhos que se aproximam da temática desta pesquisa. A partir deles, realizamos os

levantamentos propostos em relação às práticas pedagógicas, às tecnologias e aos seus usos voltados para a leitura e a escrita.

Percebemos que os temas relacionados ao objetivo proposto eram poucos, a grande parte das pesquisas resultantes dava enfoque nas universidades ou Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação Especial. Desta maneira, classificamos quatro pesquisas para o nosso estudo, sendo elas:

Tabela 1: Artigos levantados.

TÍTULO DA PESQUISA	AUTOR	ANO
INFLUÊNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: LINGUAGENS, LEITURA E ESCRITA	ALMEIDA	2019
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA INFÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NO CONTEXTO DA REALIDADE TECNOLÓGICA DIGITAL	KRETZMANN, GENARO, BROOCK	2021
NOVAS TECNOLOGIAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	DAMASCENO, DAMASCENO E COSTA	2022
LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O FACEBOOK	REIS, OLIVEIRA, SOUZA, SOUZA, RODRIGUES JR	2022

Fonte: Elaborado pelos autores

A pesquisa de Almeida (2019) traz uma discussão sobre as novas tecnologias no cenário educacional, bem como discute a inserção das mesmas e a colaboração da inovação tecnológica para a formação de leitores críticos. Demonstra a importância de gêneros diversos para a formação integral do ser leitor e faz menção aos aplicativos de troca de mensagens, destacando principalmente o *Whatsapp*, um *app* gratuito, e sobre ele a autora discorre:

O emprego de palavras abreviadas e isoladas ocorre em uma rede de comunicação na qual os recursos oferecidos pelo teclado virtual – letras, sinais, palavras prontas – permitem que a atenção de quem escreve seja direcionada à elaboração de enunciados, em vez de haver a preocupação com a relação grafema/fonema ou com a forma da letra. Além disso, números, letras minúsculas, maiúsculas, sinais, ícones e recursos de marcação passam a ser utilizados para compor enunciados que manifestam a linguagem da vida no contexto em que se dá cada interação, permitindo que um leque de assuntos seja abordado simultaneamente (Almeida, 2019, p. 8).

A autora pontua sobre a aproximação que o aplicativo permite entre professor-aluno e grupos de estudos, e termina o texto enfatizando a importância de moldar nossas práticas para as novas tecnologias, inserindo leituras e escritas digitais que aproximam o aluno do real da sua vida cotidiana.

Segundo Almeida (2019) a importância de trabalhar com o conhecimento prévio do aluno para a construção de um saber sólido, de modo que um educador em consonância com sua formação é capaz de integrar as novas tecnologias e recursos às suas aulas, buscando as potencialidades nos diversos aspectos.

[...] a linguagem deve ser ensinada de acordo com parâmetros reais e trabalhada através de questões que vão além de registros linguísticos, observando-se os contextos socioculturais e históricos. Contudo, a escrita não tem papel apenas como registro da história humana, pois sua influência na cultura vai muito além. O que se materializa no papel serve como referência para a escrita da história futura (Almeida, 2019, p. 8).

A pesquisa de Kretzmann, Genaro e Broock (2021) nos ajuda a compreender a importância da leitura na infância para a formação do jovem leitor, utilizando as ferramentas digitais como ferramenta desse processo. Os autores destacam que:

A capacidade de compreender e interpretar com autonomia textos orais e escritos é condição para o desenvolvimento pleno do cidadão na sociedade letrada. Crianças que, desde muito cedo, têm contato com instrumentos de leitura e recebem a intervenção de familiares e professores no processo que conduz à compreensão têm facilitado o acesso a essa prática social, o interesse por ela e a ampliação de habilidades de produção de sentidos. A formação de leitores autônomos, capazes de construir significados em diferentes gêneros textuais e de aprender a partir do que foi lido, escutado ou discutido, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender depende de mediação, que deve ter início na infância, mesmo antes do processo de alfabetização. O interesse pela leitura e o aprendizado de estratégias de compreensão leitora não nascem com o ser humano, mas requerem mediação que é iniciada na esfera familiar e se estende às esferas escolar e acadêmica (Kretzmann; Genaro; Broock, 2021, p. 85).

Os autores trazem dados do Relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2018, evidenciando que o percentual de brasileiros com dificuldades na proficiência da língua ainda é alarmante, e evidenciam que há um aumento de produção textual com a mediação de tecnologias digitais, mas para

além de um aumento, precisamos analisar o esforço intelectual dos alunos, esforço necessário para o ensino aprendizagem.

E então continuam a discussão, abordando a importância da leitura na infância para a formação do leitor, destacando a importância da compreensão real a partir da leitura para a autonomia humana. Discutem, então, os processos da leitura diante dos meios tecnológicos, ressaltando que o ato de ler “está condicionado ao tempo e ao espaço, bem como aos objetos e objetivos de leitura” (Kretzmann; Genaro; Broock, 2021, p. 91). Diante disso, os pressupostos apresentados no decorrer do texto enfatizam, ainda mais, a importância da tecnologia digital para a formação do jovem leitor, procurando ferramentas que contribuam efetivamente para o ensino-aprendizagem.

Na pesquisa de Damasceno, Damasceno e Costa (2022), os autores investigam o processo de ensino-aprendizagem e o uso das novas tecnologias no Ensino Fundamental, vislumbrando uma educação que contextualize técnicas e práticas no uso contínuo e diário da tecnologia. Os autores descrevem que “não há dúvida de que a aprendizagem, também, ocorre através da interação do homem com as ferramentas tecnológicas que o mundo oferece atualmente” (Damasceno; Damasceno; Costa, 2022, p. 2149). Partindo disso, os autores destacam que hoje qualquer indivíduo com acesso à internet, também possui mais acesso a textos e comunicações escritas, ampliando tal repertório para quaisquer conteúdos que possamos imaginar.

Citam também que, esse acesso possibilitou textos com pouca relevância, o que trouxe uma banalidade ao ato de ler a realidade, dessa maneira “a mesma tecnologia que aumentou o tempo que o brasileiro passa lendo, acabou provocando, na prática, a redução do acesso à livros” (Damasceno; Damasceno; Costa, 2022, p. 2150). Desta forma, os autores encaminham o texto para o fim, ressaltando que a internet e os meios digitais foram capazes de trazer a leitura para os indivíduos de maneira ampla, e agora o seu papel deve ser de transformar o ato de ler em algo significativo, e para que isso ocorra os educadores devem cada vez mais integrar os recursos tecnológicos às suas práticas diárias em sala de aula, fazendo com que os alunos compreendam melhor o que aprendem na escola e construam sua visão leitora crítica.

A pesquisa de Reis, Oliveira, Souza, Souza e Rodrigues Jr. (2022) discute a leitura e a produção escrita de contos no 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma experiência didática utilizando o Facebook. Os autores iniciam o estudo com uma reflexão sobre a leitura antes da era digital e fundamentam o conceito de leitura a partir dos trabalhos de Kleiman (1993), Koch (2004) e Marcuschi (2008).

Nas seções seguintes, os autores destacam a relevância das plataformas sociais digitais como oportunidades de aprendizagem, utilizando essas ferramentas como recursos educacionais. Ressaltam que tais redes facilitam a construção coletiva do conhecimento, promovendo diálogos com os conteúdos curriculares. Em seguida, conceituam alfabetização e letramento e detalham a metodologia utilizada para analisar o uso das redes sociais digitais no processo de ensino-aprendizagem. Ao final, refletem sobre o grande desafio enfrentado pelos educadores contemporâneos: manter o interesse dos alunos nas práticas de ensino essenciais para a sociedade, em um contexto em que as mídias digitais tornam o público cada vez mais disperso e ávido por informações rápidas, muitas vezes acompanhadas de opiniões prévias.

A partir das pesquisas analisadas, é possível perceber que, embora todas tenham a tecnologia como eixo central, cada uma aborda diferentes aspectos. Em comum, contudo, destacam a necessidade de transformação e integração das práticas pedagógicas em sala de aula, tanto para manter os educadores atualizados quanto para estimular a curiosidade e o interesse dos alunos pelo conhecimento. Essa questão se torna ainda mais relevante quando se trata de leitura e escrita, práticas que vêm se transformando na atualidade e influenciando também a linguagem oral e escrita no ambiente digital e social. Isso evidencia a importância da aproximação da escola com os recursos tecnológicos, bem como da reflexão crítica com os alunos sobre seu uso.

CONCLUSÕES

Refletindo sobre a pesquisa, notamos a dificuldade no encontro da temática do estudo. Tornou-se árdua tarefa encontrar estudos que evidenciam as práticas pedagógicas, os recursos tecnológicos e o aprendizado em relação

à leitura e escrita com crianças, muitos estudos resultam em práticas situadas para o Fundamental II, Ensino Médio e Graduação. Como descrito no Art. 2 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que, cronologicamente, a infância compreende os indivíduos até doze anos incompletos, consideramos essa faixa etária para delimitar a busca. Dessa maneira, notamos a importância de refletir sobre a área e socializar mais pesquisas que façam essa discussão.

Como educadores, sabemos que relatar metodologias e planejamentos que incorporam tecnologias digitais para desenvolver e potencializar a leitura e a escrita dos alunos é enriquecedor, tanto aqui quanto em outras pesquisas. Entretanto, essa tarefa é complexa, pois somente o educador, em sua sala de aula e na mediação direta com os estudantes, consegue compreender plenamente as realidades e culturas presentes naquele contexto. Somente o professor conhece as competências, potencialidades e necessidades de seus alunos, bem como os recursos disponíveis na escola para viabilizar essas práticas.

No decorrer desta pesquisa, encontramos dificuldade para encontrar textos e outras pesquisas recentes que abordassem a temática da leitura e escrita frente às tecnologias. Lendo e discutindo os textos que encontramos, refletimos que as pesquisas trazem mais sobre como devemos nos adaptar às novas tecnologias e as inserir em nossas aulas de maneira significativa, do que relatos de experiências que possam dar suporte a um vislumbre a ação com as tecnologias digitais, pois, como citado anteriormente, não há possibilidade de aplicar os conhecimentos prévios que obtiveram resultado em uma sala de aula/grupo de alunos, em outro grupo distinto com realidades distintas.

A nós, educadores, é fundamental refletir e adotar um olhar crítico diante das questões pedagógicas, compreendendo que afastar a realidade dos alunos não contribui para aproximá-los da leitura e da escrita ou despertar seu prazer por elas. Se conseguirmos integrar as nossas práticas aos seus interesses teremos resultados inimagináveis, quando adentrarmos no mundo que, muitas das vezes afastam o aluno de sala de aula, conseguimos resgatar seu interesse.

Ao adentrarem a escola, as crianças já criaram hipóteses, observaram e questionaram sobre a sua língua materna. Cabe ao educador oferecer meios para a construção crítica dessas hipóteses, considerando que tais recursos evo-

luem ao longo do tempo. Hoje, não bastam apenas textos e gêneros impressos; é necessária a associação entre o material impresso e os recursos digitais. Atualmente, diversas plataformas permitem a criação de aulas e dinâmicas que apoiam a leitura e a escrita, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico. Conhecer e utilizar essas ferramentas configura, portanto, um passo importante para os professores, além de engajar os alunos em leituras mais significativas, mediadas por diferentes recursos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. C. **Influência das novas tecnologias na educação: linguagens, leitura e escrita.** Sítio Novo, 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CAFIERO, D.; **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAMASCENO, A. C. S.; DAMASCENO, C. S.; COSTA, M. R. N. Novas tecnologias e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental. **CONEDU**, 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6º Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZAGA, M. A. L.; BARWALDT, R.; FERREIRA, M. L. T. Uso da tecnologia como estímulo para desenvolver a escrita criativa: Uma experiência vivenciada por meio da leitura do livro Sapato Florido. **Revista Thema**, v. 19, n. 3, p. 623-634, 2021.

KRETZMANN, C.; GENARO, J. C. C.; BROOKE, K. P. S.V. A importância da leitura para a formação do sujeito leitor no contexto da realidade tecnológica digital. **Língua Tec**, v. 6, n. 2, p. 84-99, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. A metamorfose da escola (cap.1 - p. 9-20). In: NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

REIS, D.O.; OLIVEIRA, L. S.; SOUZA, T. S.; SOUZA, T. S.; JR, H.R. Leitura e produção escrita de contos no 5º ano do ensino fundamental: uma experiência didática com o facebook. **Revista Matter**, v. 7, n. 2, p. 48-66, 2022.

ROCHA, R. C. C. L.; **O uso de recursos tecnológicos na prática da leitura e da escrita no 5º Ano dos anos iniciais**. Recife: UFRP, 2021.

SANTOS, V. Z.; RESZKA, M. F.; BORBA, E. Z. Educar na Era Digital: Processos de Ensino com nativos digitais. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 14, n. 3, p.421-436, 2021.

SILVA, A. J. N. **Educação enquanto fenômeno social**: Democracia e emancipação humana. Ponta Grossa: Atena, 2021.

SILVA, A.J.; WEIDE, D. F. **A função social da escola**. UNICENTRO.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO FISCAL E JUSTIÇA TRIBUTÁRIA: CAMINHOS PARA A CIDADANIA NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

José Lenilson Ferreira de Melo

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-D

INTRODUÇÃO

A educação fiscal tem se consolidado, nas últimas décadas, como um campo essencial de reflexão e de prática social em sociedades democráticas. Não se trata de uma simples instrução técnica voltada à compreensão de cálculos ou tabelas de impostos, mas de uma política formativa que articula dimensões jurídicas, éticas, econômicas e pedagógicas, cuja finalidade é promover uma consciência crítica sobre a função social dos tributos. Em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como o Brasil, tal reflexão assume caráter estratégico, pois conecta diretamente a tributação à efetividade de direitos fundamentais, ao fortalecimento da cidadania e à ampliação da democracia substantiva (ALMEIDA; LIMA, 2019; BARBOSA; NUNES, 2020).

O cenário brasileiro revela um paradoxo evidente: de um lado, o país possui uma das cargas tributárias mais elevadas da América Latina, situando-se em torno de 33% do Produto Interno Bruto (OCDE, 2023); de outro, apresenta uma das maiores desigualdades sociais do mundo, expressa pelo índice de Gini, que mesmo após políticas redistributivas permanece em patamar elevado (IPEA, 2022). Essa discrepância decorre, em grande medida, da regressividade do sistema tributário nacional, no qual mais da metade da arrecadação provém de tributos indiretos sobre o consumo, onerando proporcionalmente os mais pobres (REZENDE, 2021; VARSANO, 2017).

Diante desse quadro, a educação fiscal surge como estratégia contra-hegemônica. Sua missão não é apenas ensinar a função técnica da arrecadação, mas politizar o debate, fomentar a compreensão crítica de que pagar tributos não é um fardo individual, mas uma forma de solidariedade social e de participação cidadã. Nabais (2009) sustenta que a tributação deve ser vista como elemento constitutivo da democracia, pois materializa a reciprocidade entre o Estado e o cidadão. De maneira semelhante, Rawls (2002) e Sen (2010) reforçam que a justiça fiscal não pode se limitar a princípios abstratos: deve se traduzir em políticas que assegurem igualdade de oportunidades e expansão das capacidades humanas.

Nesse horizonte, a questão que orienta este capítulo é: de que maneira a educação fiscal pode contribuir para a ressignificação da função social dos tributos e para a consolidação da cidadania no Estado Democrático de Direito brasileiro?

O ESTADO, O CONTRATO SOCIAL E A TRIBUTAÇÃO

A história do Estado moderno não pode ser dissociada da história da tributação. Desde suas origens, o poder de tributar se apresentou como instrumento central para a manutenção da ordem, a provisão de bens públicos e a legitimação da autoridade. Hobbes (1651), em *Leviatã*, já argumentava que o tributo era exigência natural da soberania absoluta, mecanismo que assegurava a segurança coletiva contra o caos da “guerra de todos contra todos”. Locke (1999 [1690]), por sua vez, introduziu uma limitação essencial: a tributação só poderia ocorrer mediante o consentimento dos governados, princípio que se cristalizou na máxima histórica “no taxation without representation”, bandeira da Revolução Americana. Rousseau (1999 [1762]) avançou ainda mais, compreendendo o tributo como expressão da vontade geral e como ato de cidadania, em que o indivíduo se reconhece na coletividade.

A tradição econômica também oferece elementos relevantes para essa discussão. Adam Smith (1776), em *A Riqueza das Nações*, estabeleceu os princípios clássicos da tributação: equidade, certeza, comodidade e eficiência. Es-

ses fundamentos ainda hoje orientam as análises sobre justiça fiscal e legitimidade do sistema tributário. Contudo, no liberalismo do século XIX, prevaleceu a concepção minimalista de Estado, restringindo a função dos tributos ao financiamento da defesa e da administração. Essa visão reducionista resultou na predominância de impostos indiretos sobre o consumo, que recaíam de forma regressiva sobre as camadas populares (BOBBIO, 1986).

Com a industrialização e as tensões sociais do século XX, emergiu o modelo do Estado de Bem-Estar Social, que transformou a tributação em instrumento de redistribuição. Nesse paradigma, tributos progressivos — especialmente sobre renda e patrimônio — passaram a financiar políticas de saúde, educação e previdência, ampliando o escopo da cidadania social (KERSTENETZKY, 2012). Essa lógica encontra respaldo em Rawls (2002), que ao formular o princípio da diferença, defendeu que as desigualdades só são legítimas se beneficiarem os menos favorecidos. Amartya Sen (2010), ampliando essa perspectiva, propôs que a justiça deve ser mensurada não apenas pela renda, mas pela efetiva ampliação das capacidades humanas, o que torna a tributação socialmente orientada ainda mais essencial.

No Brasil, a Constituição de 1988 consagrou um modelo de Estado Democrático de Direito, definindo como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 1988). Nesse marco, a tributação não é apenas meio de arrecadação, mas condição material para a realização de direitos fundamentais. Essa perspectiva é corroborada por autores como Rezende (2021), que afirma que o tributo deve ser compreendido como investimento coletivo, e por Santos (2007), que destaca a inseparabilidade entre justiça fiscal e justiça social.

Entretanto, como apontam estudos recentes (STIGLITZ, 2012; PIKETTY, 2014), a consolidação da justiça tributária enfrenta desafios diante da financeirização da economia global e do fortalecimento de lógicas neoliberais. Tais tendências enfraquecem a solidariedade fiscal e incentivam práticas de elisão e evasão, aprofundando desigualdades. Nesse contexto, a educação fiscal se apresenta como ferramenta indispensável não apenas para informar, mas para formar cidadãos críticos, capazes de questionar privilégios e demandar reformas estruturais no sistema tributário.

TRIBUTAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL NO BRASIL

O debate sobre justiça social no Brasil está profundamente entrelaçado com o desenho de seu sistema tributário. A Constituição Federal de 1988 consagrou o princípio da capacidade contributiva (art. 145, §1º), determinando que os tributos devem respeitar a condição econômica dos cidadãos, a fim de promover justiça fiscal e reduzir desigualdades. Entretanto, a realidade prática do sistema se distancia desse ideal.

Dados da Receita Federal (2022) mostram que mais de 50% da arrecadação nacional advém de tributos indiretos incidentes sobre o consumo, como ICMS, PIS e COFINS. Essa característica torna o sistema regressivo, pois impacta desproporcionalmente as famílias de baixa renda, que comprometem parcela significativa de seus rendimentos com bens e serviços básicos (IPEA, 2019). Em contraste, tributos sobre renda e patrimônio — que seriam mais progressivos — possuem participação reduzida na carga total, representando cerca de 21% e 4%, respectivamente (OCDE, 2023).

Essa distorção evidencia o paradoxo brasileiro: um Estado que, ao mesmo tempo em que arrecada valores comparáveis aos países desenvolvidos (em torno de 33% do PIB), falha em traduzir essa arrecadação em redistribuição equitativa de renda (REZENDE, 2021). Enquanto países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Dinamarca e Suécia, utilizam fortemente tributos progressivos para financiar políticas universais de bem-estar, o Brasil ainda sustenta um modelo em que a maior carga recai sobre os mais pobres, perpetuando desigualdades (VARSAÑO, 2017).

Esse cenário é agravado pelas renúncias fiscais e benefícios tributários concedidos a setores específicos. Segundo relatório do Tesouro Nacional (2022), as desonerações tributárias ultrapassaram 4% do PIB em 2021, muitas vezes sem critérios claros de retorno social. Essa prática compromete a progressividade do sistema, reforça privilégios econômicos e fragiliza a confiança da sociedade em relação ao Estado (STIGLITZ, 2012).

Do ponto de vista teórico, Thomas Piketty (2014) argumenta que sistemas tributários regressivos reforçam a concentração de riqueza ao longo do tempo,

comprometendo a democracia e criando “capitalismos patrimoniais”, em que heranças e rendimentos do capital têm maior peso que o trabalho. Essa análise encontra eco no contexto brasileiro, onde a tributação sobre grandes fortunas, prevista na Constituição de 1988, jamais foi regulamentada.

A consequência prática é a reprodução de um círculo vicioso: os mais pobres pagam proporcionalmente mais tributos, mas são também os que menos usufruem de políticas públicas de qualidade, dado o subfinanciamento crônico de áreas como saúde, educação e saneamento básico. Estudos do IPEA (2021) mostram que o acesso a serviços públicos de qualidade varia drasticamente entre regiões e classes sociais, revelando que a arrecadação não tem se convertido em igualdade de oportunidades.

Nesse cenário, a educação fiscal cumpre função estratégica ao evidenciar a assimetria do sistema e ao mobilizar a sociedade para reivindicar mudanças. Conforme defendem Campanha e Tenório (2017), a formação cidadã em torno da justiça fiscal pode gerar pressão social por reformas que fortaleçam a progressividade, combatam privilégios e promovam maior transparência na gestão dos recursos públicos.

Por outro lado, não se pode desconsiderar o impacto da globalização e do neoliberalismo. Como analisa Harvey (2005), as últimas décadas foram marcadas por políticas de austeridade e pela erosão da noção de solidariedade coletiva, reforçando uma visão individualista e de rejeição ao tributo. No Brasil, essa tendência se expressa na resistência política à criação ou ampliação de tributos progressivos, em contraste com a relativa facilidade em aumentar tributos indiretos.

Portanto, compreender a estrutura tributária brasileira não é apenas uma questão técnica, mas também ética e política. A regressividade do sistema atual ameaça a promessa constitucional de justiça social. A superação desse quadro exige tanto **reformas estruturais** no sistema tributário quanto **processos pedagógicos** que fortaleçam a consciência crítica dos cidadãos sobre a função social dos tributos. É nesse ponto que a educação fiscal se conecta intrinsecamente com a luta pela cidadania e pela democracia substantiva.

EDUCAÇÃO FISCAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

A institucionalização da educação fiscal no Brasil ocorreu a partir da década de 1990, em resposta à necessidade de estreitar a relação entre Estado e sociedade. O marco fundamental foi a criação do Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF), em 1996, fruto de uma parceria entre a Receita Federal, a Secretaria do Tesouro Nacional e o Ministério da Educação. O objetivo central do programa é disseminar conhecimentos sobre a função social dos tributos e fomentar o controle social sobre a aplicação dos recursos públicos (BRASIL, 2018).

O PNEF nasceu no contexto da redemocratização brasileira e da consolidação dos princípios constitucionais de cidadania e participação social. Ele se propôs a atuar em duas frentes: (i) educação formal, por meio da inserção do tema nos currículos escolares; e (ii) educação não formal, mediante campanhas, seminários, projetos de extensão e atividades comunitárias. Essa dupla dimensão revela a amplitude da proposta: a educação fiscal não deveria se limitar às salas de aula, mas alcançar a sociedade como um todo, configurando-se como política pública de longo prazo (CAMPANHA; TENÓRIO, 2017).

Educação Fiscal e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A promulgação da BNCC em 2017 trouxe novo impulso ao debate. O documento estabelece que a educação deve promover não apenas competências cognitivas, mas também socioemocionais, éticas e cidadãs (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a educação fiscal dialoga com diversas competências gerais da BNCC, como: Competência 7: argumentação baseada em dados e informações confiáveis; Competência 8: responsabilidade e cidadania; Competência 9: empatia, cooperação e respeito à diversidade.

Dessa forma, trabalhar educação fiscal nas escolas significa alinhar a prática pedagógica aos princípios da BNCC, possibilitando aos estudantes compreenderem a relação entre tributos, orçamento público e direitos fundamentais. Além disso, permite desenvolver uma visão crítica sobre desigualdade, corrupção e justiça social.

Educação Fiscal e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

A educação fiscal também se articula diretamente à Agenda 2030 da ONU, especialmente aos seguintes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS):

I. ODS 4 – Educação de Qualidade: ao inserir a educação fiscal como prática pedagógica transversal, promovendo uma formação integral.

II. ODS 10 – Redução das Desigualdades: ao fomentar debates sobre justiça tributária e redistribuição de recursos.

III. ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes: ao estimular transparência, participação cidadã e accountability.

IV. ODS 17 – Parcerias e Meios de Implementação: ao integrar diferentes atores (escolas, universidades, órgãos públicos e sociedade civil) em prol de uma governança mais democrática.

A incorporação desses objetivos amplia o horizonte da educação fiscal, conectando-a a uma agenda global de desenvolvimento sustentável, onde o financiamento público é elemento estruturante para a promoção da equidade (MORIN, 2000; ONU, 2015).

Experiências Internacionais

O Brasil não está isolado nesse esforço. Diversos países vêm investindo em programas de educação fiscal como forma de legitimar os tributos e fortalecer a cidadania. Em Portugal, o projeto “Educação Financeira e Fiscal nas Escolas” integra o currículo desde o ensino básico, com ênfase em cidadania fiscal e controle democrático (CONCEIÇÃO; OLIVEIRA; COSTA, 2021). Na Espanha, iniciativas do “Plan de Educación Cívico-Tributaria”, promovido pela Agencia Tributaria, alcançam milhares de estudantes anualmente, associando a ideia de tributo à noção de solidariedade. Na América Latina, experiências no Chile e na Argentina têm buscado aproximar a sociedade dos orçamentos públicos, ainda que enfrentem desafios semelhantes de descon-

fiança institucional e desigualdades estruturais (CONCEIÇÃO; OLIVEIRA; COSTA, 2021).

Esses exemplos reforçam a dimensão **transnacional** da educação fiscal. Em sociedades democráticas, a legitimidade da tributação depende não apenas de normas jurídicas, mas também da formação de uma cultura cidadã que reconheça os tributos como instrumentos de justiça social.

Limites e Desafios da Política de Educação Fiscal

Apesar dos avanços, o PNEF enfrenta limitações significativas. Em muitos estados e municípios, sua implementação foi restrita a ações pontuais, sem continuidade ou institucionalização curricular (SANTOS; RAMOS, 2018). Além disso, há resistência cultural: parcela da sociedade enxerga o tributo apenas como imposição, em virtude da associação recorrente com corrupção e má gestão pública. Esse contexto revela a necessidade de uma abordagem pedagógica crítica, que não apenas explique tecnicamente os impostos, mas dialogue com as vivências sociais e desperte nos cidadãos a capacidade de reivindicar mudanças (FREIRE, 1996; BARBOSA; NUNES, 2020).

Outro desafio é a própria estrutura tributária brasileira. Como observa Rezende (2021), enquanto persistir a regressividade, a educação fiscal terá dificuldade de convencer a sociedade de que os tributos são instrumentos de justiça. Nesse sentido, a política educacional deve caminhar paralelamente a uma reforma tributária que fortaleça a progressividade e amplie a confiança social.

A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA: EDUCAÇÃO BANCÁRIA X EDUCAÇÃO LIBERTADORA

O modo como a educação fiscal é concebida e praticada faz toda a diferença em seu potencial transformador. Se reduzida a um conjunto de informações técnicas sobre alíquotas, arrecadação e legislação, corre o risco de se converter em uma prática burocrática e estéril. Nesse caso, conforme advertiu Paulo Freire (1996), ela se torna uma educação bancária, em que o educador deposita informações em alunos passivos, sem que haja diálogo, problematização ou construção de sentido.

Educação como Prática de Liberdade

Por outro lado, quando inspirada na pedagogia crítica, a educação fiscal pode assumir o caráter de prática de liberdade (FREIRE, 1996). Isso significa partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando suas experiências e mobilizando questões como: Para onde vão os tributos que pagamos? Quem paga mais e quem paga menos no sistema tributário? Quais políticas públicas se tornam possíveis graças à arrecadação? Como podemos acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos públicos?

Ao instigar essas perguntas, a educação fiscal deixa de ser mera instrução técnica e passa a ser espaço de reflexão crítica, formando cidadãos capazes de compreender os tributos não como um fardo, mas como condição de efetivação dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição de 1988.

Interdisciplinaridade e Transversalidade

Outro aspecto relevante é o caráter interdisciplinar da educação fiscal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já indicavam que temas sociais relevantes devem ser tratados de forma transversal em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 1998). Nesse sentido, a tributação pode ser abordada em diferentes disciplinas:

- I. História:** contextualizando a origem dos tributos e revoluções políticas ligadas à máxima “no taxation without representation”;
- II. Geografia:** analisando desigualdades regionais na distribuição de recursos públicos;
- III. Matemática:** explorando cálculos percentuais e estatísticas de carga tributária;
- IV. Filosofia e Sociologia:** problematizando justiça fiscal, ética e solidariedade;
- V. Educação em Direitos Humanos:** relacionando tributos ao acesso a saúde, educação e moradia.

Essa transversalidade contribui para que os estudantes compreendam o tributo como elemento de coesão social, e não apenas como obrigação legal.

Pedagogia Crítica e Emancipação

Autores da pedagogia crítica, como Henry Giroux (1983) e Michael Apple (2006), defendem que a escola deve formar sujeitos ativos e questionadores, capazes de resistir às estruturas de dominação e construir alternativas democráticas. Aplicado à educação fiscal, esse princípio significa capacitar os cidadãos a questionar a regressividade do sistema, denunciar privilégios e exigir políticas públicas mais justas.

Edgar Morin (2000), por sua vez, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, ressalta a importância de uma educação que enfrente a complexidade. A educação fiscal, ao articular economia, política, ética e pedagogia, exemplifica essa abordagem complexa, pois conecta o cotidiano dos cidadãos a processos macroestruturais do Estado.

Experiências Pedagógicas Inovadoras

Diversas práticas pedagógicas vêm sendo aplicadas no Brasil para inserir a educação fiscal em espaços formais e não formais:

I. Projetos de extensão universitária: iniciativas que articulam ensino, pesquisa e extensão, levando o debate sobre tributação para comunidades locais (TEIXEIRA; CAYSER; TEIXEIRA, 2021).

II. Oficinas escolares: dinâmicas de simulação orçamentária em que estudantes decidem a alocação de tributos, experimentando o dilema entre escassez de recursos e múltiplas demandas sociais.

III. Uso de metodologias ativas: como aprendizagem baseada em problemas (ABP) e estudos de caso, incentivando os alunos a investigar situações reais de injustiça tributária e corrupção.

IV. Tecnologias digitais: desenvolvimento de aplicativos e dashboards interativos para acompanhamento da arrecadação e dos gastos públicos, aproximando a população das decisões orçamentárias.

Essas experiências demonstram que, quando a educação fiscal é vivenciada de modo crítico, participativo e inovador, ela tem potencial de fomentar o que Santos (2007) chama de cidadania insurgente: aquela que não se limita a obedecer às normas, mas questiona, reivindica e cria alternativas democráticas.

Dimensão Ética e Afetiva

Não se trata apenas de transmitir informações, mas de mobilizar valores e sentimentos. Como lembra Freire (1992), a educação precisa despertar a indignação ética diante da injustiça e cultivar a solidariedade como prática social. A educação fiscal, nesse sentido, deve sensibilizar os cidadãos para a ideia de que pagar tributos é uma forma de contribuir para o bem comum e que a omissão diante das desigualdades perpetua privilégios.

5. DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E ACCOUNTABILITY

A relação entre tributação, democracia e cidadania é indissociável. Ao financiar o Estado, os tributos não apenas viabilizam a provisão de bens e serviços públicos, mas também configuram uma das principais formas de materialização do pacto social. Contudo, para que a tributação seja percebida como legítima, é necessário que esteja acompanhada de mecanismos de transparência, participação social e accountability.

Democracia Deliberativa e Legitimidade Tributária

Jürgen Habermas (1997), em sua teoria da ação comunicativa, sustenta que a legitimidade das normas depende do crivo do diálogo público. Aplicado ao campo fiscal, isso significa que a tributação só será vista como justa quando o processo decisório for transparente, inclusivo e aberto ao debate democrático. Os cidadãos precisam compreender não apenas o quanto pagam em tributos, mas também como esses recursos são arrecadados, alocados e fiscalizados.

Nessa mesma linha, Norberto Bobbio (2001) enfatiza que a democracia não se sustenta apenas na expansão de direitos, mas também em mecanismos

de controle do poder, que garantam o equilíbrio entre governantes e governados. No campo tributário, esse controle se traduz na capacidade de a sociedade monitorar a arrecadação e cobrar eficiência e equidade na aplicação dos recursos públicos.

Orçamento Participativo e Experiências de Controle Social

O Brasil possui experiências significativas de participação cidadã no campo fiscal, sendo o orçamento participativo uma das mais conhecidas. Iniciado em Porto Alegre na década de 1990, esse modelo permitiu que comunidades deliberassem diretamente sobre a aplicação de parcelas do orçamento municipal (AVRITZER, 2003). A prática se disseminou em diversas cidades brasileiras e se tornou referência internacional de democracia participativa, ainda que tenha enfrentado desafios de continuidade e institucionalização.

Além disso, mecanismos como os conselhos de políticas públicas e as audiências públicas orçamentárias são espaços institucionais nos quais a sociedade pode dialogar com o Estado sobre prioridades de gasto. Contudo, a efetividade desses instrumentos varia, dependendo do nível de mobilização social e da disposição dos governos em compartilhar poder decisório (GOHN, 2019).

Transparência e Tecnologias Digitais

A Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) e a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000) representam avanços significativos na institucionalização da transparência no Brasil. Entretanto, a mera disponibilização de dados não garante, por si só, a democratização do controle social. É necessário que a informação seja compreensível, acessível e útil para os cidadãos.

Nesse contexto, as tecnologias digitais vêm desempenhando papel estratégico. Plataformas como o Portal da Transparência e o SIOPE (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação) oferecem dados

detalhados sobre arrecadação e gastos públicos. Contudo, muitas vezes esses instrumentos são subutilizados pela população devido à linguagem técnica e à falta de mediação pedagógica. A educação fiscal pode atuar como ponte, capacitando os cidadãos a interpretar tais dados e a transformá-los em ação política (SILVA et al., 2019).

Accountability e Cidadania Fiscal

A noção de accountability, amplamente difundida na literatura sobre governança democrática, envolve tanto a prestação de contas por parte do Estado quanto a capacidade da sociedade de cobrar e sancionar (O'DONNELL, 1998). No campo tributário, accountability significa que os cidadãos não devem se restringir ao ato de pagar impostos, mas devem acompanhar de forma crítica a execução orçamentária, avaliar resultados e exigir correções quando necessário.

Essa visão amplia o conceito de cidadania fiscal. Como argumenta Santos (2007), trata-se de uma cidadania insurgente, que vai além da obediência às normas para assumir postura ativa e reivindicatória. O cidadão não é mero contribuinte, mas sujeito de direitos e corresponsável pela fiscalização da gestão pública.

Desafios Contemporâneos

Apesar dos avanços institucionais, o Brasil enfrenta obstáculos importantes à consolidação de uma cultura de participação fiscal:

- I. Desigualdades socioeconômicas** que limitam a capacidade de mobilização das camadas mais pobres;
- II. Baixa confiança institucional**, alimentada por escândalos de corrupção e ineficiência administrativa;
- III. Dificuldades de linguagem**, que tornam as informações fiscais incompreensíveis para grande parte da população;
- IV. Resistência política**, já que maior transparência e participação podem reduzir espaços de privilégio e barganha.

Superar esses desafios exige o fortalecimento simultâneo de políticas de educação fiscal e de reformas institucionais que ampliem a progressividade tributária e a transparência do gasto público. Somente assim será possível consolidar um modelo de democracia fiscal substantiva, em que a tributação seja vista como pacto de solidariedade e não como imposição unilateral do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre educação fiscal e função social dos tributos revela-se central para compreender os desafios e as possibilidades de consolidação do Estado Democrático de Direito no Brasil. Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que a tributação não é apenas um mecanismo de arrecadação, mas um instrumento de justiça social, solidariedade e efetivação de direitos fundamentais.

O panorama brasileiro, contudo, mostra contradições estruturais. Embora o país possua uma das maiores cargas tributárias da América Latina, a regressividade do sistema compromete sua legitimidade, pois recai desproporcionalmente sobre os mais pobres, ao mesmo tempo em que renúncias fiscais e privilégios minam a progressividade. Esse quadro reforça desigualdades históricas e enfraquece a confiança social no Estado.

Nesse contexto, a educação fiscal emerge como política estratégica. Mais do que instrução técnica, ela deve ser concebida como prática emancipadora, capaz de formar cidadãos críticos e participativos. Inspirada na pedagogia freiriana, a educação fiscal deve mobilizar a consciência ética, a indignação diante da injustiça e a solidariedade, articulando dimensões cognitivas, políticas e afetivas.

Ao ser incorporada aos currículos escolares e articulada com políticas públicas, a educação fiscal dialoga com a BNCC e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), conectando-se a uma agenda global de equidade e cidadania. Além disso, experiências nacionais e internacionais mostram que práticas inovadoras, como orçamentos participativos, projetos

de extensão e uso de tecnologias digitais, podem aproximar a sociedade do debate tributário, fortalecendo a democracia fiscal.

Por fim, conclui-se que a educação fiscal não pode caminhar isolada. Para que cumpra plenamente sua função, precisa ser acompanhada de reformas estruturais no sistema tributário brasileiro, que ampliem a progressividade, reduzam privilégios e fortaleçam a justiça social. Somente assim será possível transformar a tributação em verdadeiro instrumento de cidadania, consolidando um Estado mais justo, transparente e democrático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rômulo José Lima de; LIMA, Iolanda Aparecida Bezerra. Educação fiscal para o pleno exercício da cidadania: uma revisão integrativa. *Humanidades & Inovação*, Araguaína, v. 6, n. 1, p. 161–174, 2019.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AVRITZER, Leonardo. *Democracia e as novas esferas públicas no Brasil: participação e deliberação*. São Paulo: Editora USP, 2003.

BARBOSA, Dulce Maria Pereira da Silva; NUNES, Maria Aparecida da Conceição. A educação fiscal e a cidadania: um estudo com alunos dos anos finais do ensino fundamental. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 77–98, 2020.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 5 maio 2025.

CAMPANHA, Alexssandro; TENÓRIO, Robinson Moreira. A educação fiscal e suas implicações para o exercício da cidadania e para a melhoria qualitativa da vida em sociedade. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, v. 14, n. 23, p. 1–14, 2017.

CONCEIÇÃO, Sergio Henrique da; OLIVEIRA, João Carlos Santos; COSTA, Vagner Nunes. Educação fiscal: um estudo exploratório da organização político-administrativa e das estratégias pedagógicas de disseminação do conhecimento para o exercício de cidadania e controle social no Brasil, Portugal, Espanha, Argentina e Chile. *Revista Mbote*, v. 1, n. 2, 2021.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, Henry. *Theory and resistance in education*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1983.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

IPEA. *A regressividade do sistema tributário brasileiro*. Brasília: IPEA, 2019.

IPEA. *Desigualdades no Brasil: relatório 2022*. Brasília: IPEA, 2022.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. *O Estado de bem-estar social na idade da razão*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1690].

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

NABAIS, José Casalta. *O dever fundamental de pagar impostos*. Coimbra: Almedina, 2009.

O'DONNELL, Guillermo. Accountability horizontal e novas poliarquias. *Lua Nova*, São Paulo, n. 44, p. 27-54, 1998.

ONU. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova York: ONU, 2015.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1971].

REZENDE, Fernando. *Reforma tributária: fundamentos e perspectivas*. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3–46, 2007.

SANTOS, Verônica Carla da Silva; RAMOS, Lúcia Cristina. A educação fiscal no ensino médio: práticas pedagógicas e formação da cidadania. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 49, p. 175–200, 2018.

SILVA, Cleyde Gomes de Macêdo da et al. Cidadania e educação fiscal: a participação social na destinação dos tributos. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, Ariquemes, v. 10, n. 1, p. 77–90, 2019.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1776 [edição de 1983].

STIGLITZ, Joseph E. *O preço da desigualdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TEIXEIRA, Thais Monteiro de Araújo; CAYSER, Izadora Mendes; TEIXEIRA, Andréia Couto de Oliveira. Educação fiscal para a cidadania em Formosa-GO. *Expressa Extensão*, Pelotas, v. 26, n. 2, p. 131–142, 2021.

VARSAÑO, Ricardo. Tributação no Brasil: avanços, retrocessos e desafios. *Revista do BNDES*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 47, p. 5–40, 2017.

CAPÍTULO 14

MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Líllian Franciele Silva Ferreira

Jéssica do Nascimento Carneiro

Vanessa Maria Costa Bezerra Silva

Isvânia Alves dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-E

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado no curso de Pedagogia constitui-se como um espaço formativo fundamental, em que a vivência no contexto escolar permite ao licenciando articular teoria e prática, experimentar metodologias e refletir sobre sua futura atuação docente. Na Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada, essa disciplina articula observações, planejamentos e intervenções pedagógicas, possibilitando que os estudantes construam projetos que dialogam com a realidade das escolas parceiras e com as necessidades de seus alunos.

A experiência relatada neste capítulo foi desenvolvida em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da rede municipal de Maceió. O desafio principal identificado nas observações iniciais foi o ensino de leitura e escrita em um contexto de escassez de recursos pedagógicos e de práticas restritas a cópias de textos e atividades pouco significativas. Diante desse cenário, optou-se por propor um projeto de intervenção que explorasse a linguagem das histórias em quadrinhos digitais, utilizando o software HagáQuê¹, como recurso para estimular práticas de leitura, escrita e autoria entre as crianças.

¹ O software HagáQuê é um editor de histórias em quadrinhos (HQs) com foco pedagógico, desenvolvido para apoiar a alfabetização e o domínio da linguagem escrita.

Para fundamentar essa escolha, assumimos como perspectiva central a pedagogia dos multiletramentos, proposta por Rojo (2012). Essa abordagem reconhece que as práticas de linguagem na contemporaneidade não se limitam ao texto escrito, mas envolvem múltiplos modos de significação (oralidade, imagens, sons, gestos, linguagens digitais) que circulam em contextos sociais diversos. Nesse sentido, a escola precisa ir além do letramento tradicional e abrir espaço para práticas que articulem diferentes linguagens e tecnologias, valorizando a diversidade cultural e as experiências dos alunos.

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar como a proposta de produção de histórias em quadrinhos digitais, realizada durante o estágio supervisionado, pode ser compreendida como uma prática pedagógica alinhada à pedagogia dos multiletramentos. Para tanto, serão apresentadas as bases teóricas que orientaram a experiência, a caracterização da escola e da turma envolvida, a descrição das etapas do projeto e as reflexões sobre os resultados alcançados, bem como os desafios enfrentados no processo.

DESENVOLVIMENTO

O estágio como espaço de pesquisa e formação docente

O estágio supervisionado constitui-se como eixo central na formação inicial de professores, pois nele se entrelaçam teoria e prática, permitindo ao licenciando desenvolver uma postura crítica diante da realidade escolar. Para Pimenta e Lima (2008, p. 45), o estágio “[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. Assim, o estágio não se reduz a uma observação passiva, mas se configura como uma prática investigativa que, ao mesmo tempo em que analisa o cotidiano escolar, gera novas propostas pedagógicas e de formação docente.

Moraes (2012) complementa que a vivência no estágio deve ser compreendida como um processo de troca, no qual o licenciando se transforma e transforma o ambiente educativo, por meio do diálogo com os múltiplos atores escolares. Para a autora, ao vivenciar o “real pedagógico” com suas singulari-

dades e contradições, o estagiário é levado a refletir criticamente e a construir alternativas para enfrentar os desafios encontrados. Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação docente se efetiva não apenas nos espaços acadêmicos, mas também nos contextos concretos da escola, onde emergem necessidades que demandam práticas pedagógicas criativas e situadas.

Esse movimento aproxima-se da concepção freiriana de educação como prática transformadora. Para Freire (2004), a prática educativa deve estar pautada na dialogicidade, na problematização da realidade e na construção coletiva de saberes. O estágio, nesse sentido, é uma oportunidade privilegiada para que o futuro professor aprenda a articular saberes científicos, pedagógicos e experienciais em uma práxis comprometida com a transformação social.

No caso do projeto aqui analisado, o estágio revelou fragilidades nas práticas de leitura e escrita em uma turma do 4º ano, majoritariamente centradas na cópia de textos e em exercícios mecânicos. Essa constatação levou à elaboração de uma proposta de intervenção que buscou valorizar práticas de linguagem mais significativas, com base na pedagogia dos multiletramentos, reconhecendo a necessidade de ampliar as formas de expressão e comunicação trabalhadas no espaço escolar.

Multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos

O conceito de multiletramentos, introduzido pelo Grupo de Nova Londres em meados da década de 1990 e aprofundado no Brasil por Roxane Rojo, amplia a noção de letramento ao considerar duas dimensões centrais: a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens. Para Rojo (2012, p. 13), a pedagogia dos multiletramentos busca “levar em conta a variedade cultural das populações e a variedade semiótica das formas de representação”. Assim, o ensino da leitura e da escrita não pode mais restringir-se ao texto verbal impresso, mas deve incluir práticas que articulem linguagens multimodais, como oralidade, imagem, som, gestos, linguagens digitais, que circulam nos diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, a escola precisa reconhecer e integrar os repertórios culturais e midiáticos que os alunos já possuem, transformando-os em opor-

tunidades de aprendizagem. Rojo e Moura (2012) ressaltam que a pedagogia dos multiletramentos não apenas amplia os modos de significação, mas também promove o protagonismo dos estudantes, uma vez que os envolve na produção de textos multimodais, em que imagem, escrita, áudio e movimento se entrecruzam para construir sentidos.

Esse olhar dialoga com a ideia de “novas práticas de letramento” que se consolidam na sociedade contemporânea, marcada pela presença constante das tecnologias digitais e pela circulação global de discursos. Segundo Soares (2002), o letramento deve ser entendido como prática social, que se transforma de acordo com as condições históricas, culturais e tecnológicas. Ao articular essa visão com a proposta de Rojo (2012), compreende-se que o ensino da língua deve ir além da alfabetização e do letramento escolar tradicional, incluindo múltiplas linguagens e semioses, de modo a preparar o aluno para atuar criticamente no mundo digital e multimodal em que está inserido.

Nesse sentido, o estágio supervisionado, ao propor a produção de histórias em quadrinhos digitais com o *software* HagáQuê, inscreveu-se como uma prática de multiletramentos, pois articulou a linguagem verbal, visual e digital em um processo de autoria coletiva. Ao utilizar esse recurso, buscou-se não apenas desenvolver a leitura e a escrita, mas também ampliar as possibilidades de expressão e significação dos alunos, aproximando a escola das práticas sociais de linguagem que circulam fora dela.

Assim, a experiência relatada dialoga com a proposta de Rojo (2012), ao considerar que a pedagogia dos multiletramentos é um caminho para promover inclusão, valorização cultural e formação crítica, ao mesmo tempo em que desafia a escola a repensar seus métodos e currículos, incorporando as linguagens e tecnologias que compõem o cotidiano dos estudantes.

O projeto de intervenção: histórias em quadrinhos digitais como prática de multiletramentos

A análise do contexto escolar observada no estágio supervisionado evidenciou práticas pedagógicas de leitura e escrita fortemente centradas em cópias de textos e exercícios descontextualizados, o que limitava a participação

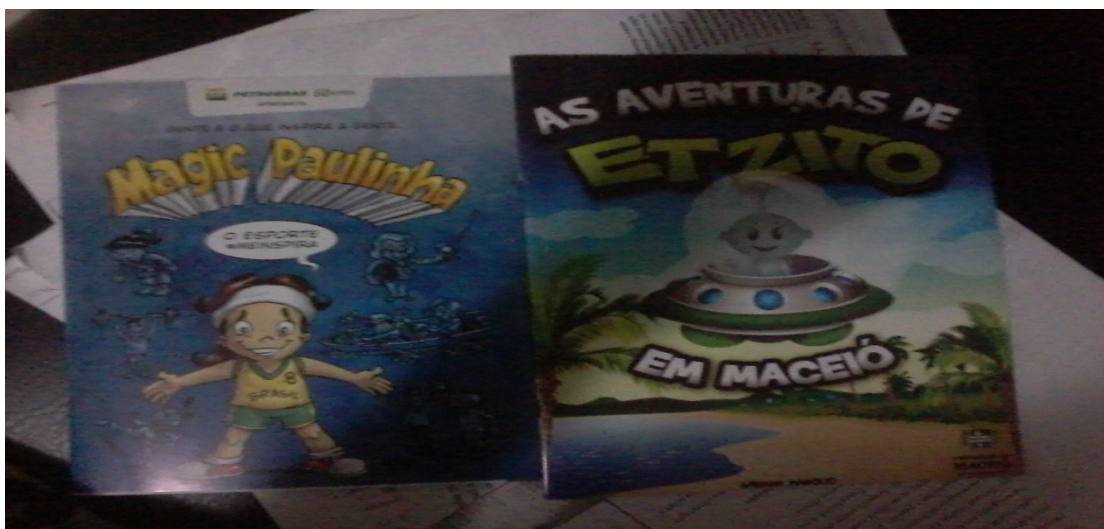
ativa dos alunos e o desenvolvimento de sua autoria. Tal constatação foi fundamental para a elaboração de uma proposta de intervenção que buscasse articular diferentes linguagens e aproximar os conteúdos escolares das práticas sociais de linguagem vividas pelos estudantes.

Nesse sentido, o projeto “**A história em quadrinho: uma produção coletiva**” foi desenvolvido com uma turma de 30 estudantes do 4º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre nove e onze anos, em uma escola pública municipal de Maceio – Alagoas. A proposta consistiu na produção de histórias em quadrinhos digitais utilizando o *software* **HagáQuê**, um recurso gratuito e de fácil manuseio que permite criar narrativas visuais sequenciadas, combinando textos, imagens, cenários e onomatopeias.

3.1 Etapas de desenvolvimento

O projeto foi estruturado em encontros semanais ao longo de dois meses, nos quais as estagiárias mediarão momentos de exploração de diferentes linguagens. Inicialmente, os alunos tiveram contato com gibis impressos, analisando sua estrutura narrativa, os elementos gráficos e a articulação entre texto e imagem. Esse momento foi essencial para que percebessem as HQs como um gênero multimodal, em que a significação se constrói na relação entre diferentes modos semióticos.

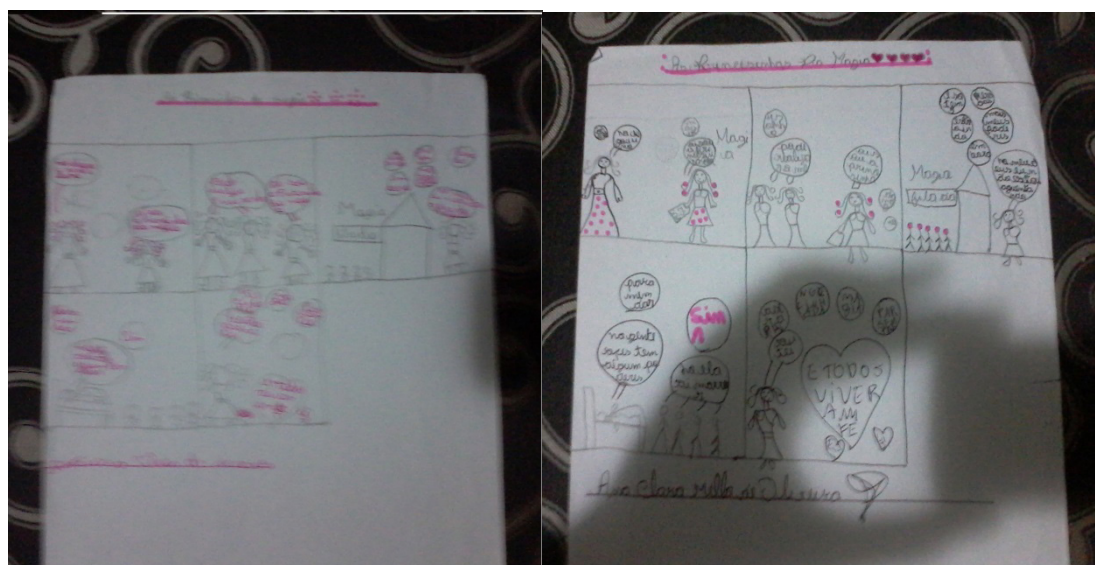
Figura 1 - Gibis



Fonte: Autores.

Em seguida, os estudantes foram desafiados a criar esboços de histórias em papel, em duplas ou trios, antes de passarem para a produção digital. Essa etapa inicial buscou estimular a imaginação e a autoria, favorecendo a organização das ideias em uma sequência narrativa. A partir disso, iniciou-se a exploração do *software* HagáQuê, que possibilitou aos alunos inserir personagens, cenários e diálogos, transformando os roteiros em produções digitais próprias.

Figura 2 – Exemplos das histórias criadas pelos alunos



Fonte: Autores

Contribuições pedagógicas

A proposta se alinha à pedagogia dos multiletramentos, pois ampliou as práticas de leitura e escrita ao incorporar recursos digitais e multimodais. Segundo Rojo (2012), é fundamental que a escola reconheça as linguagens contemporâneas que circulam fora de seus muros, transformando-as em objeto de ensino e aprendizagem. Ao utilizar o HagáQuê, os alunos não apenas praticaram a escrita, mas também aprenderam a articular imagem, texto, cores e design em uma narrativa digital, produzindo sentidos que extrapolam o letramento escolar tradicional.

Além disso, a atividade permitiu que os estudantes atuassem como autores, exercendo sua criatividade e protagonismo. Esse aspecto é ressaltado por

Rojo e Moura (2012), para quem os multiletramentos não se limitam a ler textos multimodais, mas implicam também em produzir textos que dialoguem com diferentes culturas, linguagens e suportes. A experiência com as HQs digitais foi, portanto, um exercício de autoria coletiva, em que as crianças puderam expressar suas vivências, valores e imaginações por meio de narrativas visuais e escritas.

Figura 3 – Alunos produzindo suas histórias em quadrinhos digitais



Fonte: Autores

Porém, O desenvolvimento do projeto não ocorreu sem obstáculos. Houve limitações na infraestrutura tecnológica da escola, como a indisponibilidade de internet para os alunos, a falta de manutenção dos computadores e a resistência de alguns professores em ceder o espaço do laboratório de informática. Além disso, a ausência do professor regente em determinados dias prejudicou a continuidade planejada das regências. Esses fatores revelam as contradições do contexto escolar público, em que a inovação pedagógica muitas vezes esbarra em questões estruturais e organizacionais.

Contudo, tais dificuldades também reforçam a importância de iniciativas como essa. A prática de multiletramentos, ao incluir recursos digitais, linguagens juvenis e produção coletiva, demonstrou ser uma alternativa viável e potente para ampliar o acesso às práticas de linguagem e tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto “A história em quadrinho: uma produção coletiva” evidenciou, em primeiro lugar, a possibilidade de transformar o espaço escolar em um campo fértil para práticas inovadoras de leitura e escrita. A inserção do software HagáQuê como mediador das atividades possibilitou que os alunos transitassem entre linguagens verbais, visuais e digitais, produzindo narrativas que iam além da escrita convencional. Esse movimento revelou-se coerente com a proposta da pedagogia dos multiletramentos, que valoriza a multiplicidade de formas de significação e reconhece a diversidade cultural e semiótica dos estudantes (ROJO, 2012).

Um dos principais resultados observados foi o aumento do engajamento e da motivação dos alunos. Diferentemente das aulas centradas na cópia e na repetição, a proposta com as histórias em quadrinhos digitais despertou entusiasmo, curiosidade e participação ativa. As crianças demonstraram interesse não apenas em manusear os computadores, mas sobretudo em criar enredos, personagens e diálogos que refletiam aspectos de sua realidade e de seu imaginário. Esse engajamento pode ser interpretado à luz de Freire (2004), que defende a aprendizagem como prática significativa, vinculada à experiência concreta e à produção de sentidos para a vida do educando.

Outro resultado relevante foi a ampliação das práticas de linguagem. Ao longo das intervenções, os alunos puderam experimentar a leitura e a escrita de forma integrada à oralidade, à interpretação de imagens e ao design das histórias. Esse exercício promoveu o desenvolvimento de uma competência multimodal, essencial para a atuação em sociedades contemporâneas marcadas pela circulação de discursos digitais e midiáticos. Como destaca Soares (2002), o letramento deve ser entendido como prática social, em constante transformação diante das mudanças tecnológicas e culturais, e não como uma habilidade escolar restrita ao código escrito.

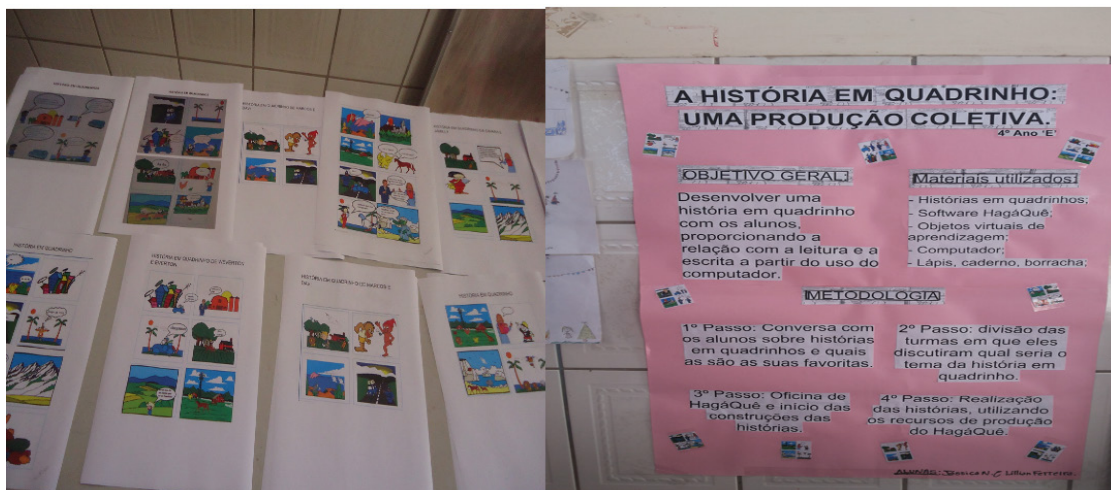
A intervenção também contribuiu para fortalecer a autoria e a identidade dos alunos. Muitos estudantes expressaram, por meio das histórias em quadrinhos, elementos de seu cotidiano, valores locais e vivências pessoais, transformando-se em produtores de textos multimodais e não apenas em re-

ceptores de conteúdos escolares. Rojo e Moura (2012) ressaltam que a pedagogia dos multiletramentos implica dar voz aos estudantes, legitimando suas práticas de linguagem e seus modos de ver o mundo. Nesse sentido, o projeto ampliou a autonomia dos alunos e os posicionou como sujeitos ativos no processo educativo.

A proposta favoreceu ainda o desenvolvimento de habilidades colaborativas, uma vez que os alunos produziram suas histórias em duplas ou trios. Esse processo de negociação, partilha e coautoria exigiu cooperação, respeito às ideias dos colegas e capacidade de construir coletivamente. Essa dimensão colaborativa é fundamental para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática, como já apontava Freire (2004), ao defender a dialogicidade como princípio educativo. Assim, a prática com HQs digitais não apenas ampliou repertórios de linguagem, mas também fortaleceu valores sociais e democráticos.

Outro ponto de destaque refere-se à capacidade de reflexão crítica que emergiu durante a atividade. Ao analisar os quadrinhos e discutir as histórias que estavam criando, os alunos questionaram aspectos da linguagem, revisaram suas escolhas narrativas e refletiram sobre a adequação das palavras, imagens e contextos. Esse processo de metalinguagem e autoavaliação aproxima-se da proposta de Pimenta e Lima (2008), que compreendem o estágio como espaço privilegiado de pesquisa e reflexão crítica, em que a prática docente é constantemente analisada e reelaborada.

Figura 6 – Culminância do Projeto



Fonte: Autores

No entanto, o projeto também revelou limitações estruturais e institucionais. A indisponibilidade de internet para os alunos, os problemas de manutenção dos computadores e a resistência de alguns professores em ceder o laboratório de informática evidenciam os obstáculos ainda presentes na inserção de tecnologias digitais na escola pública. Essas dificuldades apontam para a necessidade de políticas educacionais que assegurem infraestrutura tecnológica, formação docente contínua e valorização de práticas pedagógicas inovadoras, de modo que experiências como esta não se limitem a iniciativas isoladas.

Outro desafio importante foi a descontinuidade provocada pela ausência do professor regente em alguns encontros. A falta de integração entre os diferentes atores escolares comprometeu parte da sequência planejada para a intervenção, exigindo replanejamentos e adaptações por parte das estagiárias. Esse cenário demonstra que a efetividade de propostas inovadoras depende da colaboração entre professores, gestores e estagiários, bem como da valorização institucional do estágio como espaço formativo.

Apesar desses desafios, os resultados obtidos evidenciam que práticas de multiletramentos, como a produção de histórias em quadrinhos digitais, podem contribuir de forma expressiva para o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças dos anos iniciais. Ao mobilizar diferentes linguagens e tecnologias, a escola torna-se mais próxima do universo cultural dos estudantes e promove aprendizagens mais significativas. Rojo (2012) ressalta que os multiletramentos, ao integrarem diversidade cultural e multiplicidade semiótica, são capazes de ampliar a inclusão e a participação crítica dos sujeitos nos espaços sociais.

Por fim, pode-se afirmar que o projeto contribuiu não apenas para a aprendizagem dos alunos, mas também para a formação docente das estagiárias, que vivenciaram a elaboração, execução e avaliação de uma proposta inovadora, articulada a fundamentos teóricos contemporâneos. Essa experiência fortaleceu a compreensão do estágio como prática investigativa, que vai além da simples observação e se constitui como campo de experimentação e construção de alternativas pedagógicas. Nesse sentido, o estágio supervisionado reafirma sua função central na formação de professores comprometidos com práticas transformadoras e sintonizadas com as demandas de uma sociedade cada vez mais multimodal e digital.

CONCLUSÃO

A experiência de estágio supervisionado relatada neste capítulo possibilitou compreender, de forma prática e reflexiva, o potencial da pedagogia dos multiletramentos para renovar o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao propor a produção de histórias em quadrinhos digitais, utilizando o software HagáQuê, buscamos integrar diferentes linguagens e recursos tecnológicos a uma prática pedagógica que valorizasse a autoria, a criatividade e a diversidade cultural dos alunos.

Os resultados alcançados demonstraram que os estudantes se engajaram intensamente quando tiveram a oportunidade de produzir suas próprias narrativas, combinando texto, imagem, cor e design. A atividade rompeu com a lógica de exercícios mecânicos, promovendo aprendizagens mais significativas e conectadas às suas experiências sociais. Essa mudança confirma a relevância da perspectiva apresentada por Rojo (2012), segundo a qual a escola deve ampliar seus horizontes para acolher a multiplicidade de linguagens e culturas presentes na sociedade contemporânea.

Do ponto de vista da formação docente, o projeto contribuiu para reforçar a compreensão de que o estágio supervisionado não deve ser reduzido a um espaço de observação, mas sim de investigação, experimentação e transformação. Conforme defendem Pimenta e Lima (2008), é no estágio que o futuro professor aprende a problematizar a realidade escolar, elaborar propostas e refletir criticamente sobre sua prática. Esse caráter investigativo foi central para a construção e reconstrução das intervenções realizadas.

Ao mesmo tempo, os desafios enfrentados — como as limitações de infraestrutura, a ausência de internet, a resistência de alguns professores e a descontinuidade provocada pela ausência do regente — revelaram as contradições que marcam a escola pública e a urgência de políticas educacionais que assegurem melhores condições de trabalho e ensino. Esses obstáculos não anularam os ganhos obtidos, mas ressaltaram que a inovação pedagógica exige não apenas vontade dos sujeitos envolvidos, mas também apoio institucional e condições estruturais adequadas.

A experiência também revelou a potência das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, mesmo em contextos de escassez. O uso do Hagá-Quê, associado ao gênero das HQs, demonstrou que é possível desenvolver propostas criativas com recursos acessíveis, desde que fundamentadas em referenciais teóricos sólidos e em uma visão pedagógica comprometida com a formação integral do aluno.

Por fim, conclui-se que a articulação entre estágio supervisionado e pedagogia dos multiletramentos constitui um caminho promissor para a formação de professores e para a prática pedagógica na escola básica. Ao possibilitar que os alunos experimentem diferentes formas de linguagem e autoria, a escola amplia sua função social e formativa, preparando-os para atuar criticamente em uma sociedade marcada pela multimodalidade e pela diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MORAES, Gisely Lima de. **Estágio na licenciatura em Pedagogia:** projetos de leitura e escrita nos anos iniciais. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.
- ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ATUAIS SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Brenda Cristinne dos Santos Gonçalves

Dinalva Lopes Claudino

Heloísa da Silva Duarte

Iolanda Pereira Lima

Ordilene Maria da Silva

Simone Gomes dos Santos Gonçalves

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-F

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido um tema amplamente debatido entre profissionais da educação e na sociedade em geral, que já reconhece as possibilidades de aprendizagem para crianças com deficiências. Esse conceito parte da premissa de que todos devem conviver em um mesmo ambiente para que possam se conhecer, respeitar suas diferenças e, assim, promover uma sociedade mais igualitária. A inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares é, inicialmente, um ato de justiça social, que visa garantir a equidade de oportunidades para todos.

Embora já tenhamos alcançado muitos avanços no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, persistem desafios significativos. Os educadores enfrentam dificuldades ao lidar com a diversidade presente em sala de aula, especialmente devido à complexidade das diferentes necessidades individuais dos alunos. As políticas públicas estabelecem que nenhuma criança deve ficar fora da escola, o que reafirma o direito à educação em suas particularidades. No entanto, esse direito exige uma preparação adequada por parte dos docentes e do sistema educacional como um todo, para que a inclusão seja eficaz e não apenas formal.

Refletir sobre as melhores estratégias para conduzir o processo de educação inclusiva é, portanto, essencial. A formação contínua e a capacitação dos profissionais da educação são aspectos fundamentais para que esses primeiros passos em direção à inclusão se tornem efetivos. Diante desse cenário, surge um importante questionamento: “Como construir uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos os alunos? Quais são os desafios e as potencialidades desse conceito, considerando as perspectivas atuais?”

A implementação da educação inclusiva nas instituições de ensino está diretamente relacionada à construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, que valoriza e respeita as diferenças. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, garante que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988). No contexto educacional, o artigo 205 afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Esses princípios reforçam a necessidade de uma educação que respeite as individualidades, ao mesmo tempo que promove a inclusão de todos.

Neste trabalho, busca-se atingir objetivos gerais e específicos. O objetivo central é compreender a importância da inclusão escolar, explorando as perspectivas atuais que visam uma sociedade mais justa. Já os objetivos específicos incluem: compreender os conceitos de educação inclusiva e seus diferentes contextos; destacar as contribuições da educação inclusiva para o respeito à diversidade; analisar o que a literatura científica contemporânea documenta sobre o tema; e identificar estratégias que os educadores podem adotar para melhorar o acesso à educação inclusiva.

É importante destacar que este estudo oferece uma contribuição significativa tanto para a comunidade acadêmica quanto para os profissionais da educação que estão na linha de frente do desafio da inclusão. A proposta é refletir sobre as conquistas já alcançadas nesse campo, ao mesmo tempo em que se identificam ações concretas para promover o avanço da inclusão nas escolas. Para atingir os objetivos, este trabalho adota uma metodologia de revi-

são bibliográfica, investigando artigos científicos, monografias, ensaios, livros e outros documentos que abordam temas semelhantes. A análise desses materiais permitirá a apresentação de diferentes perspectivas sobre o tema, sempre embasando as informações com referências que comprovam a relevância dos debates apresentados.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA HOJE: ANÁLISES E REFLEXÕES

A educação inclusiva é um conceito que visa integrar todos os indivíduos no mesmo ambiente escolar, com ênfase nas crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. No entanto, é importante destacar que a inclusão não se restringe às crianças com deficiência, mas abrange também aquelas que enfrentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e na interação com os colegas.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que o conceito de educação inclusiva se refere à criação de uma escola que atenda às expectativas educacionais de todos os alunos, “independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula acolhedoras, onde as necessidades desses alunos sejam atendidas” (Stainback; Stainback, 1999, p. 21).

Apesar dos avanços significativos em relação à adoção de práticas inclusivas no ambiente escolar, muitas instituições de ensino básico ainda não estão preparadas para promover efetivamente a aprendizagem de todos os estudantes. Isso levanta um ponto crítico a ser discutido. Como Neto et al. (2018) observam: “Grande parte das escolas não apresenta condições estruturais e didático-pedagógicas satisfatórias para atender todas as crianças, além de discriminar também os marginalizados” (Neto et al., 2018, p. 2).

A oferta de uma estrutura material e humana adequada é o primeiro passo para que as escolas possam adotar princípios inclusivos de maneira eficaz. Quando bem implementada, a educação inclusiva proporciona aos alunos um sentimento de pertencimento e segurança. Sem essa implementação, a escola pode se tornar um ambiente hostil e excludente para os alunos com deficiência ou dificuldades.

Além de garantir igualdade de oportunidades, a inclusão escolar permite que alunos com deficiência se relacionem com seus pares, promovendo trocas que favorecem o desenvolvimento de todos. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente da importância da inclusão. Nesse processo, o desenvolvimento coletivo se dá a partir de exemplos que superam as limitações e despertam as potencialidades de cada indivíduo, promovendo um ambiente de trocas igualitárias que não estagna o crescimento pessoal e acadêmico. Assim, a inclusão vai além da inserção de crianças com deficiência na rede regular de ensino (Neto et al., 2018, p. 2).

É evidente que transformar essas instituições é um desafio que exige o envolvimento de todos – desde gestores e educadores até a sociedade como um todo. Somente assim os alunos poderão usufruir plenamente dos benefícios da educação inclusiva (Neto et al., 2018). Nesse sentido, a educação inclusiva apresenta uma proposta «respeitosa entre os diferentes, desestimulando atitudes de preconceito e racismo e promovendo o sentido de pertencimento para todos» (Silva; Pedro; Jesus, 2022, p. 8).

Ainda assim, a implementação da educação inclusiva enfrenta barreiras, como a falta de recursos adequados e a insuficiente qualificação dos profissionais da educação. Muitas escolas possuem espaços e recursos fragmentados, e os profissionais não estão plenamente preparados para lidar com as adversidades desse contexto. Neto et al. (2018) reforçam essa ideia ao destacar:

“Um ponto importante que precisa ser destacado para incluir alunos com deficiência está na qualificação da equipe de profissionais escolares e dos recursos pedagógicos. Não pode-se falar apenas de inclusão escolar de forma passional, é preciso debater com base na visão de quem faz a escola, sejam professores, coordenadores, diretores ou outros funcionários. Não basta matricular o aluno por força da lei; é essencial uma equipe capacitada para que a inclusão seja efetiva. Incluir é muito mais do que inserir. É preciso oferecer condições para a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem, maximizando as potencialidades dos alunos” (Neto, et al., 2018, p. 7).

A ausência de formação adequada para lidar com as diversidades existentes nas escolas representa um risco, já que “os profissionais se veem

sem estrutura mínima, sem capacitação e sem saber como lidar com situações inéditas e desafiadoras. Isso resulta em uma atitude passiva e de indiferença, fazendo muito pouco, ou nada, para incluir esses alunos” (Silva; Pedro; Jesus, 2022, p. 8).

Por outro lado, as instituições de ensino que implementam a educação inclusiva possibilitam que alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem desenvolvam habilidades físicas e cognitivas por meio do convívio com outras crianças. Esse contato permite a troca de experiências, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos alunos incluídos.

Dessa forma, fica claro que a educação inclusiva é essencial para que alunos com deficiência, bem como aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem, sejam respeitados em suas particularidades. O conceito de inclusão promove um ambiente em que as pessoas aprendem a valorizar a diversidade. É o caminho “mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, proporcionando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção de uma sociedade inclusiva e da obtenção de uma real educação para todos” (Unesco, 1994, p. 9).

ABORDAGENS DE ENSINO PARA PROMOVER A INCLUSÃO

No contexto da educação inclusiva, diversas propostas de ensino têm demonstrado pontos positivos, enquanto outras ainda apresentam deficiências e requerem maior atenção para serem efetivamente incorporadas ao planejamento das escolas. Estar à frente de uma sala de aula inclusiva é um grande desafio, e, por isso, é fundamental que se busquem estratégias pedagógicas que proporcionem oportunidades de aprendizado a todos os alunos.

O desenvolvimento de uma educação baseada em princípios inclusivos exige estudo, planejamento e execução de ações coordenadas, que devem ser bem definidas para alcançar um desempenho satisfatório em sala de aula. As escolas ainda precisam avançar muito para desenvolver uma visão inclusiva, com estrutura e capacidade adequadas para receber e apoiar todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades específicas. Muitas vezes, o foco do debate recai exclusivamente sobre o professor e sua preparação para atender

alunos com deficiência, mas é importante desmistificar a ideia de que a inclusão depende apenas de um aluno ou de um profissional. A inclusão é um princípio que deve nortear toda a escola. Nesse sentido, ações devem ser desenvolvidas internamente, envolvendo toda a equipe pedagógica, e externamente, com o apoio de instituições como as APAEs, que possuem longa experiência no atendimento a alunos com deficiência e podem colaborar com soluções e estratégias eficazes (Angelo, 2022, p. 3).

O corpo docente, em conjunto com outros profissionais, como coordenadores, auxiliares e diretores, deve observar os alunos de maneira individualizada, identificando como ocorre o processo de aprendizagem de cada um e quais atividades despertam maior interesse. Proporcionar momentos de atividades coletivas, que envolvam todos os alunos, é essencial para que a integração entre os estudantes inclusos e seus colegas aconteça de maneira natural, promovendo o desenvolvimento da socialização e da empatia entre eles.

Além da disponibilização de materiais e recursos adequados para atender às necessidades específicas das crianças, é indispensável que os professores tenham acesso a capacitações regulares, formação continuada e outros estudos que abordem a inclusão de forma prática e eficiente. A troca de experiências entre profissionais com objetivos comuns também é fundamental, uma vez que as rodas de conversa entre educadores podem auxiliar na implementação de novas atividades e no desenvolvimento de avaliações conjuntas.

A educação inclusiva requer diversas ações integradas para ser eficaz. Entre as principais iniciativas, destaca-se a formação continuada dos professores, que deve garantir a reflexão sobre os fundamentos da educação inclusiva e o conhecimento de metodologias de ensino adequadas. Além disso, é fundamental o atendimento pedagógico especializado, realizado por docentes capacitados nas diferentes áreas de deficiência. As escolas devem dispor de salas de recursos multifuncionais, equipadas com tecnologias específicas para cada tipo de necessidade, como pranchas, teclados e mouses adaptados, materiais em relevo, textos em Braille e softwares de acessibilidade. Além disso, a presença de intérpretes de LIBRAS para apoiar turmas que tenham alunos surdos, bem como o apoio de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas.

O desenvolvimento de parcerias interinstitucionais, envolvendo áreas como saúde, assistência social e trabalho, também são indispensáveis. A elaboração do projeto pedagógico da escola deve contar com a participação ativa da família e da comunidade, a fim de garantir um ambiente inclusivo e colaborativo. Parcerias com instituições de ensino superior também podem ser extremamente benéficas, promovendo pesquisas e eventos que difundam boas práticas. Além disso, é fundamental flexibilizar e adaptar o currículo para atender às necessidades específicas dos alunos. A diferenciação na terminalidade escolar, com redução ou ampliação do tempo de formação para alunos com deficiência ou superdotação, deve possibilitar a certificação e o encaminhamento ao mercado de trabalho, ou o avanço para séries compatíveis com seu desempenho acadêmico e maturidade socioemocional.

É essencial que os governantes compreendam a necessidade de políticas públicas que reforcem a educação inclusiva nas escolas, promovendo planos de formação profissional para atender a essa demanda, assim como a disposição de recursos que garantam às escolas o acesso às adaptações necessárias. A inclusão não é responsabilidade de um único ator, mas de toda a sociedade, já que as propostas de educação inclusiva promovem “a troca, a convivência com o diferente, o respeito à diversidade, a sensibilização e a tolerância (Silva; Pedro; Jesus, 2022).

Silva, Pedro e Jesus (2022) enfatizam a importância de que a escola, seus profissionais e a sociedade em geral elaborem mecanismos de cobrança para que os governantes promovam uma escola inclusiva em todos os seus aspectos. Sabe-se que a inclusão escolar permite que alunos com deficiência ou outras particularidades se desenvolvam no mesmo ambiente educacional e social que os demais, promovendo um processo de ensino-aprendizagem colaborativo. Esses alunos também têm muito a ensinar aos seus colegas, seja por meio do exemplo de empatia, cooperação ou outros valores fundamentais para a construção de uma sociedade justa e inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que, embora a inclusão escolar já tenha avançado consideravelmente no Brasil, os desafios estruturais e pedagógicos ainda são evidentes. Um dos principais obstáculos é a falta de preparação das escolas, que muitas vezes não possuem infraestrutura adequada para atender às necessidades de alunos com deficiência. Além disso, há uma carência de recursos humanos especializados e de formação continuada para os professores, o que compromete a eficácia das práticas inclusivas. Esses fatores apontam para a necessidade de políticas públicas mais robustas, que priorizem tanto a capacitação docente quanto a melhoria da infraestrutura escolar.

A responsabilidade de garantir uma educação inclusiva não pode recair exclusivamente sobre os professores. A inclusão bem-sucedida exige a participação de coordenadores, diretores, pais e, em alguns casos, até de profissionais externos, como psicólogos, fonoaudiólogos e intérpretes de Libras. Instituições que implementam tais parcerias têm alcançado melhores resultados, com alunos com deficiência demonstrando maior engajamento e desenvolvimento social e cognitivo, o que demonstra a importância de uma abordagem coletiva e integrada para atender às diversidades nas salas de aula.

Assim, o estudo revela que a educação inclusiva não beneficia somente os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar. O convívio com a diversidade promove valores como a empatia e o respeito às diferenças, criando um ambiente de aprendizagem mais rico e colaborativo. No entanto, a implementação de políticas inclusivas deve ser acompanhada de investimentos contínuos em formação docente, adaptações curriculares e adequações estruturais.

CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento deste estudo, foram destacados apontamentos relevantes que evidenciam a importância da educação em uma perspectiva inclusiva, cumprindo seu papel social ao atender todos os alunos, respeitando suas particularidades. Embora as escolas enfrentem desafios, especialmente os docentes que, por vezes, receiam cometer erros, é essencial promover

mudanças que beneficiem os alunos com deficiência, assim como toda a comunidade escolar. Assim, todos podem aprender a respeitar e valorizar as diferenças, fortalecendo o ambiente de convivência.

A educação inclusiva reflete os princípios de igualdade, diversidade e respeito aos direitos humanos. Apesar dos desafios significativos enfrentados diariamente para sua plena implementação, as potencialidades desse modelo são amplas e impactantes. A inclusão beneficia os alunos com deficiência, enriquecendo a experiência educacional de todos, preparando as novas gerações para viver em um mundo mais diverso, acolhedor e inclusivo.

Por fim, avançar na educação inclusiva exige um comprometimento coletivo que envolve governos, educadores, pais e toda a sociedade. Nesse contexto, cabe aos profissionais das escolas unirem esforços para superar os obstáculos e criar um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, em que cada aluno possa desenvolver seu pleno potencial, independentemente de suas diferenças, pois, esse é o caminho para a construção de um futuro mais igualitário e respeitoso para todos.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Jamisson da Silva. **Desafios da Educação Inclusiva**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 08, pp. 37-46. Novembro de 2020.

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: 26 ago. 2024.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial: Santa Maria, 2018.

SILVA, Berenice M^a Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Dalla Costa; JESUS, Eliane Maria de. **Educação inclusiva**. Semana Acadêmica, 2022.

STAINBACK S, STAINBACK W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

CAPÍTULO 16

CICATRIZES DO DESASTRE DE 2024 EM SÃO JOÃO DO POLÊSINE-RS: INDICADORES DAS MUDANÇAS POR SENSORIAMENTO REMOTO

Greisi Aline de Azeredo

Rafael Zini Ouriques

Camila Reigota

Leonardo Goya Pierry

Emily Maurer da Costa

Waterloo Pereira Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-G

INTRODUÇÃO

A ocorrência de desastres naturais no Brasil, sejam de origem geológica, hidrológica, climatológica, comprometem a segurança da população e a integridade da infraestrutura urbana e rural. Dados da Confederação Nacional de Municípios (CNM) indicam que, desde 2013, cerca de 95% das cidades brasileiras decretaram situação de emergência ou estado de calamidade pública em decorrência destes fenômenos. A seca e o excesso de Precipitação Pluviométrica (PP) se destacam, e são responsáveis por aproximadamente 68,9% dos 70.361 decretos registrados no período de 2013-2024 (CNM, 2025). Esses números reforçam a gravidade e a abrangência dos impactos associados a eventos extremos.

O Rio Grande do Sul (RS) foi responsável por 8,3% dos decretos registrados. Isso reflete a recorrência de desastres naturais na região, sobretudo relacionados a estiagens, inundações e eventos hidrometeorológicos. O excesso de PP no sul do Brasil representou 12,3% dos registros. O estado destaca-se pela sua vulnerabilidade a tais ocorrências, no qual foi protagonista em 2024 pelo evento extremo mais severo de sua história recente. As PPs prolonga-

das e intensas, potencializadas pelo *El Niño*, resultaram em inundações que elevou o nível do Lago Guaíba a 5,35 m, e ultrapassou o recorde histórico de 1941 (INMET, 2024; Marengo et al., 2024). Além disso, a ocorrência de Movimentos de Massa (MM) foi abrangente, e comprometeram a infraestrutura, os serviços públicos e a segurança da população (CNM, 2025).

O município de São João do Polêsine (SJP), localizado no centro do RS, registrou MM de diferentes magnitudes. Esses processos decorrem da interação entre fatores que condicionam e desencadeiam a instabilidade de encostas (Guidicini; Nieble, 1984). Entre os predisponentes destacam-se a declividade e a elevação, que controlam a distribuição de tensões (Carmo *et al.*, 2016); o aspecto da encosta, associado à radiação solar e ao fraturamento térmico das rochas (Collins; Stock, 2016); e a cobertura vegetal, que influencia infiltração, retenção hídrica e coesão superficial (Gong *et al.*, 2023). Como agentes efetivos, sobressaem as PP prolongadas, responsáveis por reduzir a resistência ao cisalhamento dos solos e favorecer rupturas (Guidicini; Iwasa, 1976).

As mudanças no uso e cobertura da terra (*Land Use and Land Cover* – LULC) e sua relação com fatores geomorfométricos é essencial para explicar a deflagração dos MM e subsidiar medidas preventivas. Indicadores derivados de sensoriamento remoto, como o índice de vegetação (*Normalized Difference Vegetation Index* – NDVI) e a Temperatura da Superfície Terrestre (TST), permitem avaliar alterações na cobertura vegetal e no balanço de energia superficial (Oke *et al.*, 2017; Renard *et al.*, 2019). Da mesma forma, os fatores como declividade, altitude e aspecto da encosta, influenciam diretamente a instabilidade de vertentes (Pradhan, 2010; Xu *et al.*, 2014; Xie *et al.*, 2023).

Neste contexto, foi avaliada a relação das mudanças no LULC e variáveis geomorfométricas na ocorrência de MM no município de São João do Polêsine (RS), após o evento climático extremo de 2024. Parte-se da hipótese de que áreas afetadas por MM apresentam alteração do NDVI e da TST, bem como predominância em faixas específicas de declividade, altitude e orientação das encostas.

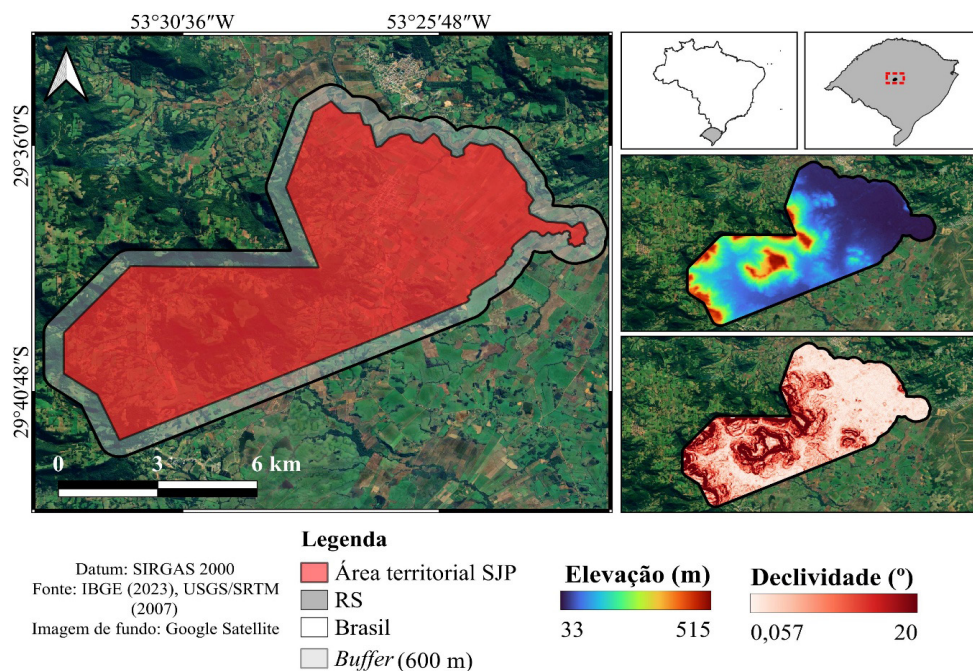
METODOLOGIA

Área de Estudo

São João Polêsine (Latitude: 29° 36' 50" S; Longitude: 53° 26' 45" O) possui área territorial de 78,320 km² e população estimada em 2.707 habitantes, dos quais 51,4% residem em área urbana e 48,6% em área rural (IAS, 2022; IBGE, 2023). Os municípios limítrofes são Santa Maria (SM), Agudo, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Ivorá e Nova Palma. SJP está inserido na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí, as margens do rio Soturno e arroio Ribeirão.

O município (Figura 2) situa-se na faixa de transição entre o Planalto Meridional Brasileiro e a Depressão Periférica Sul-Riograndense, caracterizada por colinas suaves e encostas íngremes. Esta configuração confere condicionantes geomorfológicos, geológicos e ambientais que influenciam tanto a ocupação do território quanto a dinâmica de processos naturais. O Rebordo do Planalto da Serra Geral, constituído por escarpas basálticas, estabelece um divisor natural de paisagens e ecossistemas, no qual delimita a transição do bioma Mata Atlântica com o Pampa, e resulta em elevada biodiversidade regional (Figueiró et al., 2022).

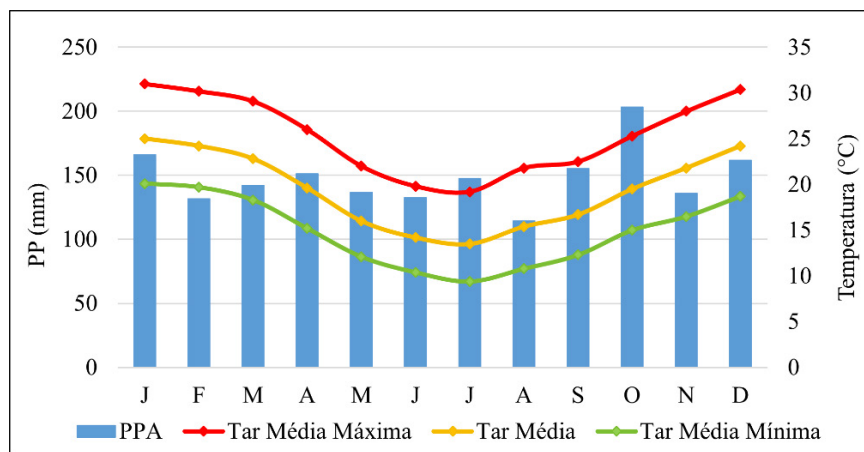
Figura 1 – Localização e características topográficas (altitude e declividade) do recorte espacial da área de estudo.



Fonte: IBGE (2023) e USGS/SRTM (2007).

A região possui clima subtropical úmido com verões quentes (Cfa), conforme a classificação de Köppen-Geiger, e PP média anual aproximada em 1.780 mm. A normal climatológica de 1991-2020 obtida da estação de SM (código 83936), próximo a SJP (Figura 2), indica que PP Acumulada (PPA) é menor em agosto (≈ 114 mm) e o maior em outubro (≈ 203 mm). As mínimas, médias e máximas da Temperatura do ar (Tar) apresentam variação sazonal, com valores mais amenos de junho a agosto (inverno) e mais elevados de dezembro a fevereiro (verão) (INMET, 2025).

Figura 2 – Normal climatológica (1991-2020) e a Temperatura do ar (Tar) registradas na estação meteorológica de SM (código 83936).



Fonte: INMET (2025).

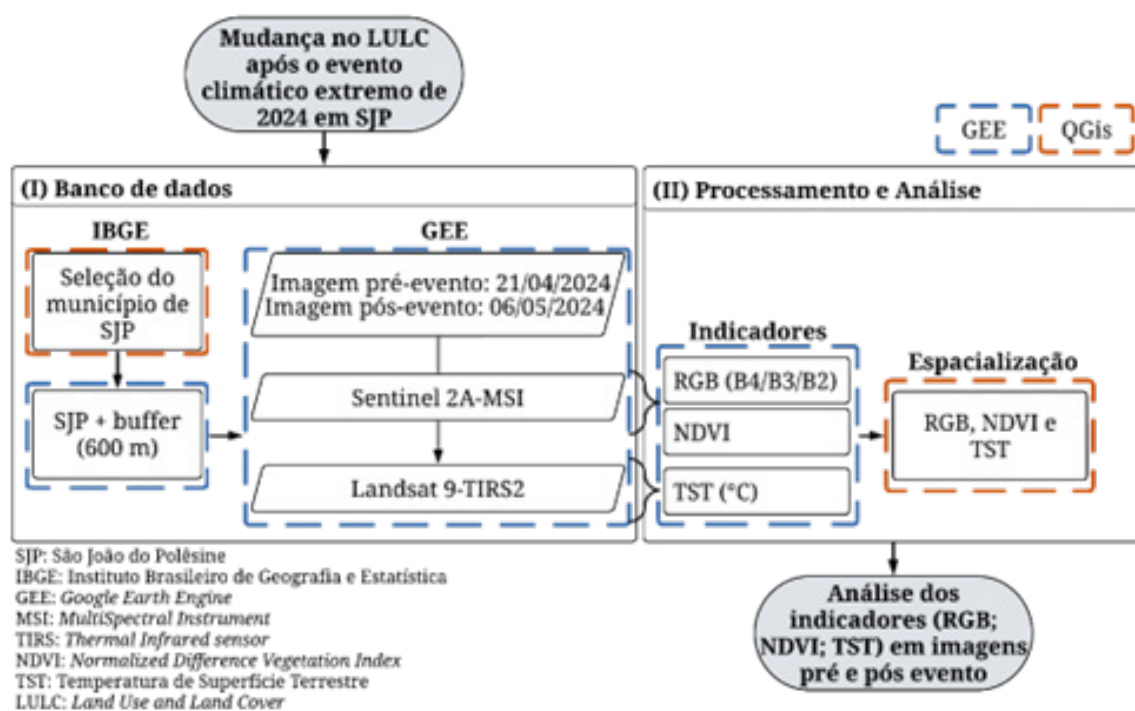
Indicadores das mudanças do LULC após o evento extremo de 2024

O procedimento metodológico para verificar as mudanças no LULC associadas ao evento de 2024 em SJP é ilustrado na Figura 3. Para isso, utilizou-se a composição colorida (RGB), o índice de vegetação (NDVI) e a temperatura de superfície (TST), em dois momentos distintos: pré-evento (21/04/2024) e pós-evento (06/05/2024). A hipótese norteadora é que as áreas inundadas e os MM apresentem alterações no NDVI e na TST. A remoção da cobertura vegetal, muitas vezes expõe o solo, as rochas e outros materiais subsuperficiais, altera as propriedades espectrais da superfície e modifica o balanço de energia local (Jensen, 2007; Oke *et al.*, 2017; Meneses; Almeida, 2012).

A Tabela 1 apresenta as especificações dos sensores dos satélites Sentinel 2A e Landsat 9, empregados na obtenção dos indicadores analisados.

No *Google Earth Engine* (GEE) foram selecionadas as coleções *Harmonized Sentinel-2 MSI: MultiSpectral Instrument, Level-2^a (SR)* e o USGS Landsat 9 Level 2, Collection 2, Tier 1. A escolha destes conjuntos de dados fundamentou-se na disponibilidade de imagens para o período do evento e na resolução espacial às análises propostas. Os valores positivos de NDVI indicam a presença de áreas com maior quantidade de vegetação com atividade fotossinteticamente ativa (Renard *et al.*, 2019; Alademomi *et al.*, 2022).

Figura 3 – Fluxograma metodológico para análise espacial dos indicadores de mudanças no LULC de SJP.



Fonte: Autores (2025).

Tabela 1: Especificações dos sensores (Sentinel 2^a-MSI; Landsat 9-TIRS2) utilizados para obter a composição colorida (RGB), o NDVI e a TST.

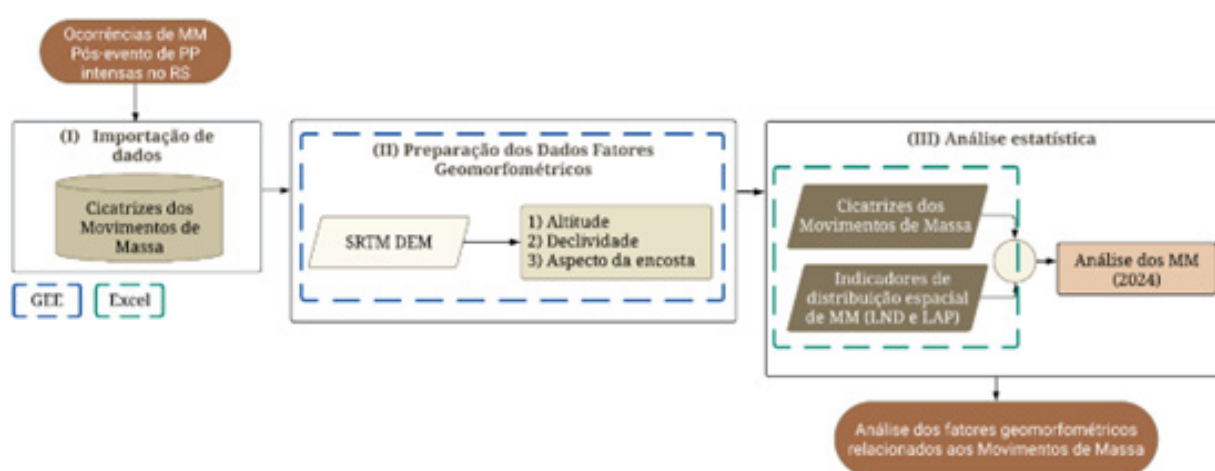
Indicadores	Equação no GEE	Sensor/Satélites	Bandas	Resolução Espacial
Composição RGB	bands: ['B4', 'B3', 'B2']	(1) MSI/Sentinel	B4, B3, B2	10 m
NDVI		(2) MSI/ Sentinel	B8, B4	10 m
TST		(3) TIRS2/Landsat 9	ST_B10	30 m (reamostrada)

RGB (*Red-Green-Blue*): vermelho-verde-azul; NDVI: *Normalized Difference Vegetation Index*; TST: Temperatura da Superfície Terrestre; NIR (*Near-Infrared*): infravermelho-próximo; ST: *Surface Temperature*; MSI: *MultiSpectral Instrument*; TIRS: *Thermal Infrared Sensor*; B: Banda.

Análise de fatores geomorfométricos para a ocorrência de MM

A Figura 4 apresenta o fluxograma metodológico adotado, fundamentado em técnicas estatísticas, para analisar a relação entre MM e variáveis geomorfométricas (Xie *et al.*, 2023; Tian *et al.*, 2016). As cicatrizes foram identificadas a partir do banco de dados de Egas *et al.* (2024), por interpretação visual e vetorização de imagens PlanetScope (3 m) e Sentinel-2 (10 m) de maio de 2024, validadas por análise multitemporal com registros anteriores.

Figura 4 - Fluxograma metodológico.



Fonte: Autores (2025).

Assim, foram analisadas três variáveis geomorfométricas: altitude, declividade e aspecto das encostas. A altitude relaciona-se a gradientes climáticos que influenciam a pluviosidade (Xie *et al.*, 2023; Xu *et al.*, 2014); a declividade expressa o potencial de instabilidade em áreas íngremes (Pradhan, 2010); e o aspecto condiciona radiação solar, umidade e cobertura vegetal (Chagas *et al.*, 2013). As variáveis foram extraídas do Modelo Digital de Elevação (MDE) a partir de dados da missão *Shuttle Radar Topography Mission* (SRTM), com resolução espacial de 30 m, processado no GEE por meio de scripts específicos.

Posteriormente, realizou-se a análise dos indicadores *Landslide Number Density* (LND) e *Landslide Area Percentage* (LAP), conforme descrito por Xu *et al.* (2014) e Xie *et al.* (2023), a fim de avaliar a distribuição espacial

dos MM. O LND corresponde ao número de eventos por unidade de área e expressa a frequência de ocorrência, conforme Equação 4 adaptada (Xie *et al.*, 2023), enquanto o LAP representa a proporção da área afetada em cada classe de variável, refletindo sua severidade (Xie *et al.*, 2023).

$$\text{LND} = \frac{\text{Número de MM}}{\text{Área de classe do fator ambiental (km}^2\text{)}} \quad (4)$$

$$\text{LAP} = \frac{\text{Área dos MM (km}^2\text{)}}{\text{Área da classe do fator ambiental (km}^2\text{)}} \times 100 \quad (5)$$

No presente estudo, o LND e o LAP foram aplicados às classes de altitude, declividade e aspecto das encostas, possibilitando avaliar a influência relativa dessas variáveis na ocorrência de MM, em consonância com investigações anteriores (Xu *et al.*, 2014; Tian *et al.*, 2016; Xie *et al.*, 2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões foram divididos em três partes. Na primeira são abordados os impactos sociais, ambientais e econômicos em SJP. Na segunda são verificadas as mudanças no LULC pré e pós evento. Na terceira é avaliada a relação de fatores geomorfométricos na ocorrência dos MM.

Panorama geral de SJP após o evento

O Decreto nº 2.661, de 20 de maio de 2024, declarou Estado de Calamidade Pública em SJP devido ao evento extremo de PP. Os volumes excepcionais de PP (> 924 mm) resultaram em óbito, desabrigados, desalojados e danos materiais, econômicos e sociais. As consequências incluíram alagamentos, deslizamentos de encostas, erosão, assoreamento de rios e afluentes, queda de seis pontes, bloqueio de vias e interrupção da trafegabilidade, além da suspensão das aulas devido à destruição de escolas e ao isolamento de comunidades. Também foi relatado a interrupção parcial do abastecimento de água potável e a necessidade de apoio emergencial externo, inclusive com a instalação de base militar para serviços essenciais (Decreto nº 2.661, de 20 de maio de 2024).

De acordo com os dados do Mapa Único do Plano Rio Grande (MUPRS, 2024), SJP teve 24 km² (31,1%) de sua área atingida pela inundação, com 230 habitantes (8,7%) afetados, um óbito e 14 famílias desabrigadas. Em termos de infraestrutura urbana foram impactados 25 km² (23,2%) da malha viária e dois equipamentos públicos (12,5%): a Escola Estadual Padre Rafael Iop e o Museu Joao Luiz Pozzobom. No setor agropecuário, os danos atingiram 49 (15,7%) estabelecimentos dos 312 existentes, além de comprometer 76,6% da área destinada ao cultivo de arroz e 8,4% da área de soja. Os prejuízos estimados somam R\$ 5 milhões em produtos agrícolas e R\$ 4,5 milhões em infraestrutura (DIÁRIO DE SANTA MARIA, 2024).

As fotografias da Figura 5, obtidas em portais de notícias locais, ilustram parte dos danos registrados no município. Observam-se ruas destruídas e tubulações rompidas (Figura 5a), pontes e vias totalmente danificadas e interditadas pelo avanço das águas (Figuras 5b e 5d), bem como o acúmulo de sedimentos e entulhos em áreas residenciais (Figura 5c). Além disso, os impactos decorrentes de MM também são evidentes (Figuras 5e e 5f), com a queda de árvores e blocos rochosos.

Figura 5 – Áreas de SJP danificadas pelo evento climático extremo de 2024.



Fontes: UFSM (2024); Diário de Santa Maria (2024).

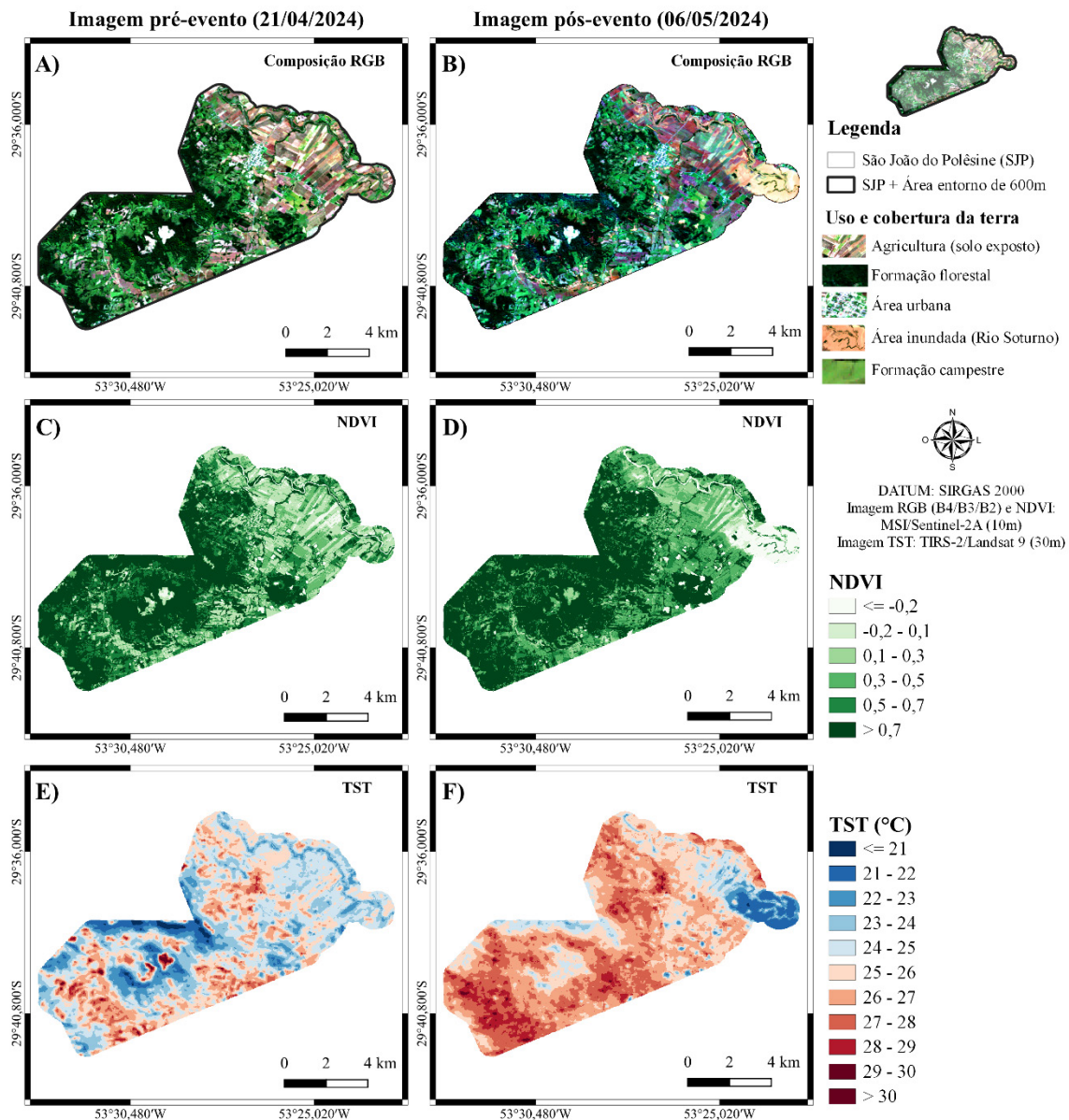
Avaliação espaço-temporal das mudanças do LULC

Na Figura 6 tem-se as imagens pré e pós evento de 2024 em SJP. O LULC do município é verificado nas imagens em composição colorida (Figuras 6a e 6b). A porção nordeste possui áreas agrícolas próximas ao rio Soturno, enquanto as demais regiões é composta por vegetação rasteira, arbórea e frações de solo exposto.

No extremo leste da imagem pós-evento (Figura 6b) observa-se o extravasamento da água. A coloração “marrom” pode ser atribuída ao material sólido em suspensão carregado do entorno do rio. Além disso, percebe-se as cicatrizes de MM distribuídas ao longo das encostas. Os valores de NDVI (Figuras 6c e 6d) indicam a presença de áreas agrícolas a nordeste, bem como de vegetação arbórea e rasteira tanto na região central quanto a sudoeste do município. Valores negativos de NDVI estão associados a presença de água, conforme observado nas áreas inundadas.

A diferença da Tar máxima nas duas datas (Estação: Santa Maria, 83936) foi de 1,4°C mais elevada no dia 06/05/2024. Isto é verificado também nas imagens de TST, com valores mais elevados na data pós evento na maior parte do município, salvo as áreas inundadas. As menores TST ($< 24^{\circ}\text{C}$) concentraram-se próximas ao rio Soturno e em áreas elevadas com o predomínio de vegetação arbórea. Já as maiores TST ($> 28^{\circ}\text{C}$) estão na área urbana e no solo exposto.

Figura 6 – Imagens de SJP pré e pós eventos climáticos extremos ocorridos em 2024: (a; b) Composição colorida; (c; d) NDVI; (e; f) TST.



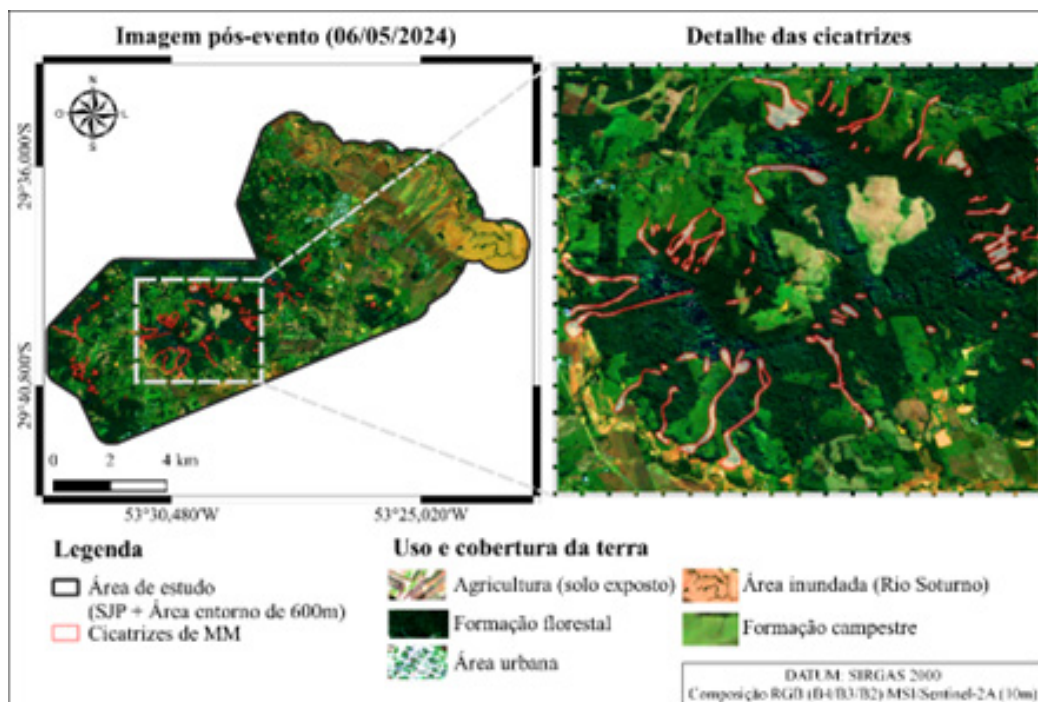
Fontes: USGS (2025) e União Europeia/ESA/Copernicus (2025).

As análises de LULC, associadas aos indicadores selecionados, confirmaram a redução do NDVI nas áreas afetadas, sobretudo em zonas de instabilidade das encostas e setores inundados. No entanto, a avaliação da TST nas áreas de MM ficou prejudicada, principalmente devido à resolução espacial do Landsat 9. Mesmo assim, foi possível observar valores elevados de TST sobre superfícies urbanas e solo exposto, o que corrobora a hipótese de que a redução da cobertura vegetal intensifica o aquecimento superficial.

Análise da distribuição espacial dos MM

A imagem da Figura 7 mostra as cicatrizes dos MM posterior ao evento de 2024 em SJP. A análise integrada dos parâmetros referentes ao aspecto da encosta, a declividade e a elevação, permite compreender de que forma as características topográficas se relacionam com a frequência e a severidade destes processos.

Figura 7 – Cicatrizes de MM de SJP em imagem pós-evento (06/05/2024).



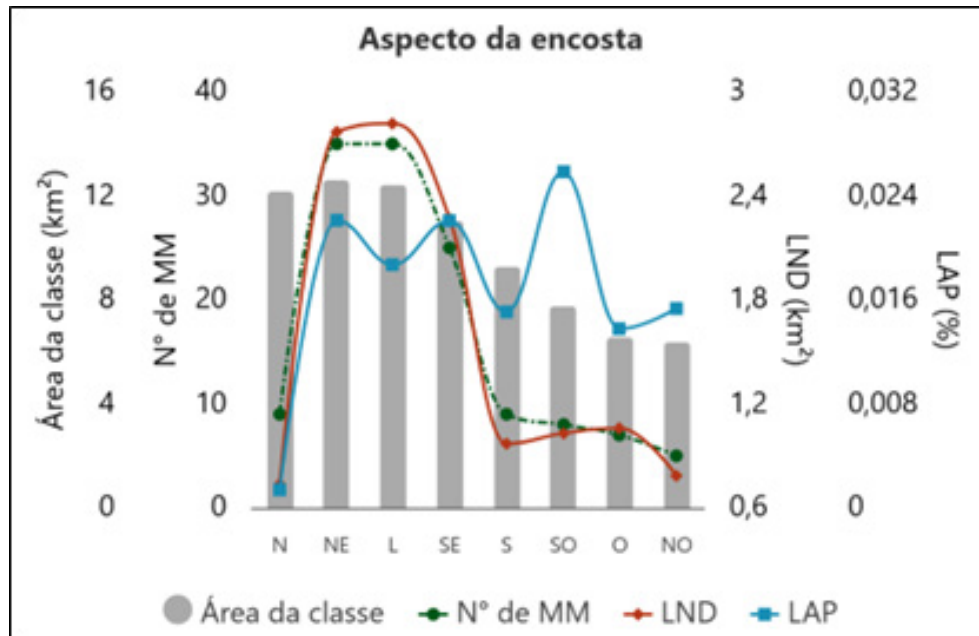
Fontes: Sentinel-2A.

A Relação da ocorrência dos MM com as classes de aspecto da encosta em SJP estão representados na Figura 8. As vertentes voltadas para os quadrantes nordeste e leste concentraram maior número de eventos, refletido nos valores mais elevados de LND. Este padrão pode estar relacionado à interação com PP e características morfológicas locais. Já o LAP registrou valores mais altos na classe sudeste, indicador de que, embora a frequência de eventos seja menor nesse setor, as áreas impactadas tendem a ser proporcionalmente mais amplas.

A declividade da área apresentou relação com a deflagração dos MM na faixa de 25° a 35°, mesmo que esta não corresponda à classe de maior área. Observou-se, ainda, que os valores de LND e LAP aumentaram progres-

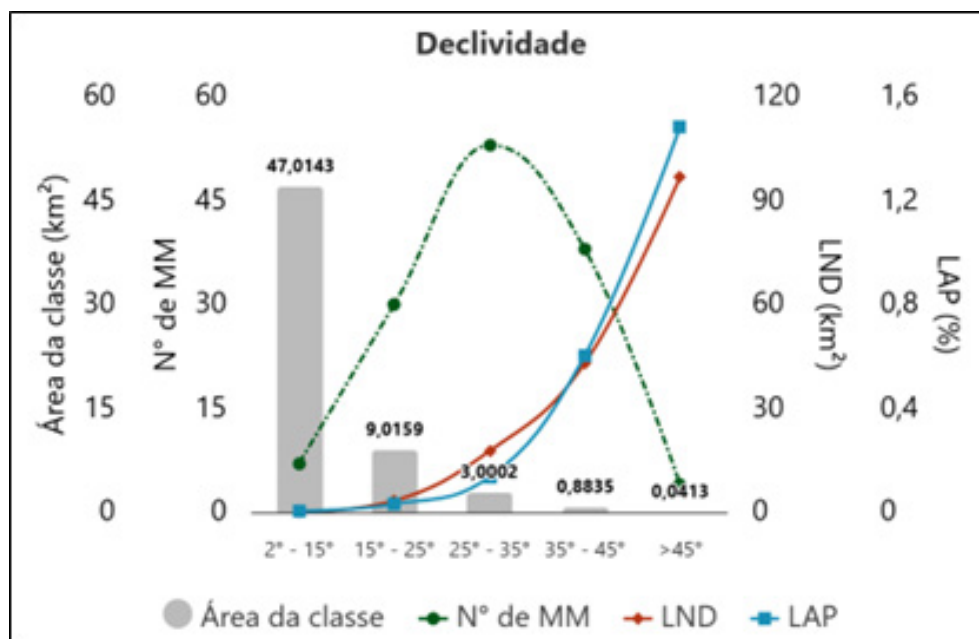
sivamente com o aumento da declividade, com picos nas classes superiores a 35°. Isso demonstra que, em terrenos mais íngremes, os MM tornam-se mais frequentes e impactam áreas proporcionalmente maiores, conforme verificado em estudo similar (Pradhan, 2010).

Figura 8 - Relação dos MM com as classes de aspecto da encosta em SJP.



Fonte: Autores (2025).

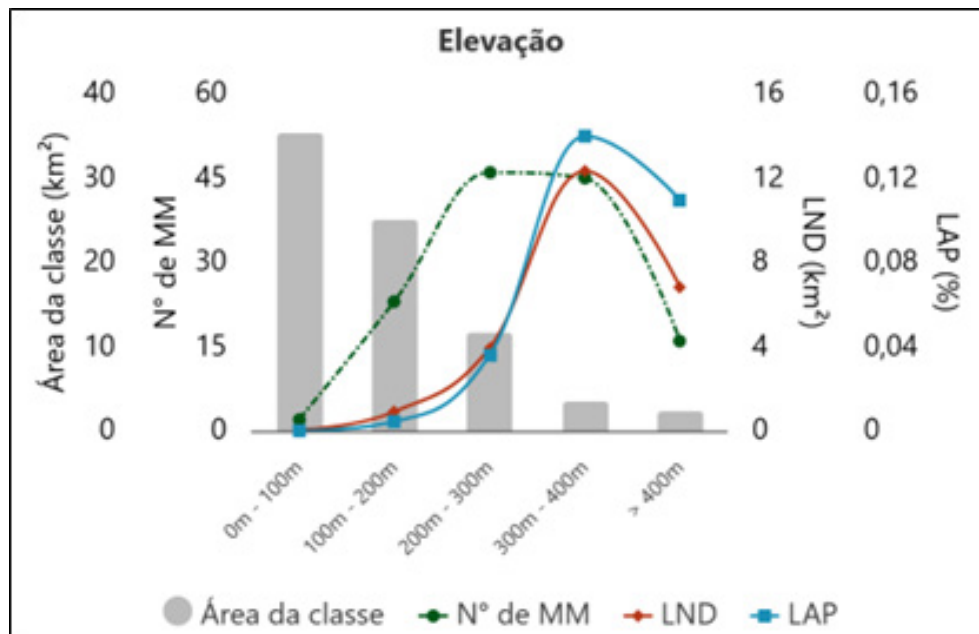
Figura 9 - Relação dos MM com as classes de declividade em SJP.



Fonte: Autores (2025).

A relação dos MM com as classes de elevação em SJP é mostrada na Figura 10. A faixa altimétrica de 200–400 m concentrou o maior número de ocorrências de MM, enquanto as áreas de LND e LAP foram dominantes entre 300–400 m, o que indica maior frequência de MM (LND) e maior proporção de área afetada (LAP). Esse comportamento revela que, nessas altitudes, os processos são mais recorrentes e abrangem áreas mais extensas, caracterizando setores com suscetibilidade. Apesar de as classes de menor altitude (0–100 m e 100–200 m) apresentarem áreas mais extensas, o número de MM e os índices associados foram menos expressivos, o que evidencia menor predisposição à instabilidade. Em cotas altimétricas superiores a 400 m, verificou-se redução no número de MM, mas os valores de LND e LAP permaneceram relativamente elevados, o que aponta para a relevância desses setores. Esta condição sugere que as altitudes intermediárias reúnem condições favoráveis à deflagração de MM, como declividade acentuada, e características morfológicas específicas, conforme discutido por Xu *et al.* (2014) e Xie *et al.* (2023).

Figura 10 - Relação dos MM com as classes de elevação em SJP.



Fonte: Autores (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os efeitos da PP extrema de 2024 em São João do Polêsine confirma a complexidade e a gravidade dos desastres hidrometeorológicos quando associados a fatores geomorfológicos condicionantes. A combinação de altos volumes pluviométricos, fragilidades topográficas e vulnerabilidade socioeconômica resultou em perda humana, materiais e ambientais, o que reforça a necessidade de abordagens interdisciplinares na análise de riscos.

A integração de indicadores das mudanças do LULC (NDVI e TST) e variáveis geomorfométricas (aspecto, declividade e elevação) com dados de sensoriamento remoto mostrou-se importante ferramenta para identificar e compreender a dinâmica dos impactos. Os resultados obtidos são preliminares e evidenciam a urgência de ações de ordenamento territorial que considerem as vulnerabilidades ambientais e sociais no município. Como limitações, destacam-se a resolução espacial dos dados de TST e a necessidade de séries temporais mais longas para análise das alterações no LULC. Estudos futuros podem aprofundar a relação de variáveis climáticas, geológicas e hidrológicas, ampliando a capacidade de previsão e monitoramento.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio financeiro fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES Nº 88887.210676/2025-00), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS Nº 23/2551-0001947-7), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ Nº 311977/2022-7/403696/2023-2), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Laboratório de Geotecnologias (LABGEOTEC).

REFERÊNCIAS

ALADEMOMI, Alfred S.; OKOLIE, Chukwuma J.; DARAMOLA, Olagoke E.; AKINNUSI, Samuel A.; ADEDIRAN, Elias; OLANREWaju, Hamed O.; ALABI, Abiodun O.; SALAMI, Tosin J.; ODUMOSU, Joseph. The interrelationship between LST, NDVI, NDBI, and land cover change in a section of Lagos metropolis, Nigeria. **Applied Geomatics**, v. 14, n. 2, p. 299-314, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12518-022-00434-2>.

CARMO, Alcione Moreira do; SOUTO, Michael Vandesteem Silva; DUARTE, Cynthia Romariz; LOPES, Pamela Sampaio; SABADIA, José Antônio Beltrão. Avaliação de susceptibilidade de risco à erosão, utilizando as variáveis morfométricas, para as serras da porção sul do maciço central do Ceará. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 68, n. 9, p. 1787-1804, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/rbcv68n9-44443>.

CHAGAS, César da Silva; FONTANA, Ademir; CARVALHO JUNIOR, Waldir de; CAIRES, Sandro Marcelo de. Atributos topográficos na diferenciação de Argissolos. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, v. 37, n. 6, p. 1441-1453, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-06832013000600002>

CNM - Confederação Nacional de Municípios. **Boletim CNM destaca os prejuízos dos desastres naturais na habitação; confira!** Brasília, DF: CNM, 2024. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/boletim-cnm-destaca-os-prejuizos-dos-desastres-naturais-na-habitacao-confira>. Acesso em: 28 maio 2025.

COLLINS, Brian D.; STOCK, Greg M. Rockfall triggering by cyclic thermal stressing of exfoliation fractures. **Nature Geoscience**, v. 9, n. 5, p. 395-400, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/ngeo2686>.

EGAS, Harideva Marturano; STABILE, Rodrigo Augusto; ANDRADE, Marcio Roberto Magalhães de; MICHEL, Gean Paulo; ARAËJO, João Paulo Carvalho de; MICHEL, Rossano dalla Lana; MENDES, Tatiana Sussel Gonçalves; NERY, Tullius Dias; PAULA, Danielle Silva de; RECKZIEGEL, Elisabete Weber. Comprehensive inventory and initial assessment of landslides triggered by autumn 2024 rainfall in Rio Grande do Sul, Brazil. **Landslides**, v. 22, n. 2, p. 579-589, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10346-024-02410-w>.

FIGUEIRO, Adriano; PRETTO, Flávio Augusto; SELL, Jaciele Carine; PADOIN, Maria Medianeira; LISBÔA FILHO, Flavi Ferreira. Geoparque Quarta Colônia aspirante UNESCO: uma proposta de desenvolvimento territorial baseada na geoconservação da paisagem e do patrimônio no centro do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). **Percursos**, v. 23, n. 52, p. 008-105, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984724623522022008>.

GONG, Chuangang; NI, Dazhi; LIU, Yuna; LI, Yalei; HUANG, Qingmei; TIAN, Yu; ZHANG, Hao. Herbaceous Vegetation in Slope Stabilization: a comparative review of mechanisms, advantages, and practical applications. **Sustainability**, v. 16, n. 17, p. 7620, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su16177620>.

GUIDICINI, G.; IWASA, O. Y. **Ensaio de correlação entre pluviosidade e escorregamentos em meio tropical úmido**. São Paulo: Instituto de Pesquisa Tecnológica (IPT), 1976.

GUIDICINI, G.; NIEBLE, C. M. **Estabilidade de taludes naturais e de escavação**. São Paulo: Blucher, 1984.

IAS - Instituto Água e Saneamento. **Municípios e Saneamento**: São João do Polêsine (RS). Disponível em: <https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/rs/sao-joao-do-polesine>. Acesso em: 14 ago. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**. Informações do município de São João do Polêsine. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-joao-do-polesine/panorama>. Acesso em: 14 ago. 2025.

JENSEN, J. R. **Remote sensing of the environment: an earth resource perspective**. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARENGO, José A.; DOLIF, Giovanni; CUARTAS, Adriana; CAMARINHA, Pedro; GONÇALVES, Demerval; LUIZ, Rafael; SILVA, Larissa; ALVALA, Regina C. S.; SELUCHII, Marcelo E.; MORAES, Osvaldo L. O maior desastre climático do Brasil: chuvas e inundações no estado do Rio Grande do Sul em abril-maio 2024. **Estudos Avançados**, v. 38, n. 112, p. 203-228, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.202438112.012>

MENESES, P. R.; ALMEIDA, T. **Introdução ao processamento de imagens de sensoriamento remoto**. Brasília: UnB, 2012.

MUPRS - Mapa Único do Plano Rio Grande. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://mup.rs.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

PINHEIRO, Bibiana. 20 famílias de Vale Vênето devem voltar a suas casas; comunidade trabalha para acessar água potável. **Diário de Santa Maria**, Santa Maria, 13 maio 2024. Disponível em: https://diariosm.com.br/noticias/geral/_20_familias_de_vale_veneto_devem_voltar_a_suas_casas_comunidade_trabalha_para_acessar_agua_potavel.593493. Acesso em: 20 ago. 2025.

PINHEIRO, Bibiana. Equipes trabalham para liberar Estrada da Gruta, acesso de Vale Vêneto a Silveira Martins. **Diário de Santa Maria**, Santa Maria, 06 maio 2024. Disponível em: https://www.diariosm.com.br/noticias/geral/_equipes_trabalham_para_liberar_estrada_da_gruta_acesso_de_vale_veneto_a_silveira_martins_.592289. Acesso em: 20 ago. 2025.

PRADHAN, B. Landslide susceptibility mapping of a catchment area using frequency ratio, fuzzy logic and multivariate logistic regression approaches. **Journal of The Indian Society of Remote Sensing**, v. 38, n. 2, p. 301-320, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12524-010-0020-z>.

RENARD, Florent; ALONSO, Lucille; FITTS, Yasmin; HADJIOSIF, Adeline; COMBY, Jacques. Evaluation of the effect of urban redevelopment on surface urban heat islands. *Remote Sensing*, v. 11, n. 3, p. 299, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/rs11030299>.

TIAN, Yingying; XU, Chong; XU, Xiwei; CHEN, Jian. Detailed inventory mapping and spatial analyses to landslides induced by the 2013 Ms 6.6 Minxian earthquake of China. **Journal of Earth Science**, v. 27, n. 6, p. 1016-1026, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12583-016-0905-z>.

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. **Equipe técnica da UFSM visita São João do Polêsine**. UFSM, 17 maio 2024. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2024/05/17/equipe-tecnica-da-ufsm-visita-sao-joao-do-polesine>. Acesso em: 20 ago. 2025.

XIE, Chenchen; HUANG, Yuandong; LI, Lei; LI, Tao; XU, Chong. Detailed Inventory and Spatial Distribution Analysis of Rainfall-Induced Landslides in Jiexi County, Guangdong Province, China in August 2018. **Sustainability**, v. 15, n. 18, p. 13930, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su151813930>.

XU, Chong; XU, Xiwei; YAO, Xin; DAI, Fuchu. Three (nearly) complete inventories of landslides triggered by the May 12, 2008 Wenchuan Mw 7.9 earthquake of China and their spatial distribution statistical analysis. **Landslides**, v. 11, n. 3, p. 441-461, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10346-013-0404-6>.

OKE, TIMOTHY R.; MILLS, Gerald; CHRISTEN, Andreas; VOOGT, James A.; 2017. **Urban Climates**. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781139016476>

CAPÍTULO 17

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA EM PRÁTICAS PRÉ-PROFISSIONAIS EM NEGÓCIOS, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Johana E. Arango Aramburu

Navia A. De La Cruz Manco

Jennifer M. Torres Mansilla

Miguel A. Beretta Cisneros

Max A. Huaranja Montaña

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-H

INTRODUÇÃO

A tecnologia transformou profundamente as formas de ensino e avaliação das práticas pré-profissionais no ensino superior. Atualmente, integram-se ferramentas como inteligência artificial, realidade virtual e plataformas digitais que possibilitam experiências de aprendizagem mais flexíveis (HAUER, 2017; KUMAR; MANJULA, 2024). Tais ferramentas oferecem inúmeras vantagens, mas também apresentam desafios. Persistem, entretanto, lacunas de acesso e dificuldades na adaptação das metodologias tradicionais.

As universidades devem proporcionar práticas pré-profissionais que aproximem os estudantes do ambiente de trabalho real, permitindo a aplicação dos conhecimentos em situações concretas. Organizações como a Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB INTERNATIONAL, 2025) reconhecem essa modalidade de formação como uma via eficaz para o fortalecimento da preparação profissional. Estudos demonstram que essas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências técnicas, interpessoais e de liderança — elementos essenciais para a empregabilidade nas áreas de negócios, administração e contabilidade (MURTIZIN; SHVETS; PIHO, 2020).

As tecnologias emergentes têm aprimorado significativamente a qualidade dessas práticas. A inteligência artificial e a análise de dados permitem personalizar o aprendizado de acordo com o perfil de cada estudante (TILAK et al., 2025). Simulações em realidade virtual ou aumentada facilitam a compreensão e aumentam o engajamento (WANG et al., 2025). Em setores como o da educação imobiliária, tais ferramentas têm demonstrado impacto positivo na motivação e colaboração entre estudantes (FLORENTINO, 2024). Além disso, o uso de blockchain tem sido aplicado à validação de processos avaliativos, promovendo maior transparência (WIDAYANTI; MUTIARA; TARIGAN, 2024).

Nesse contexto, a bibliometria constitui um método essencial para compreender a evolução deste campo. Nos últimos anos, observou-se um crescimento expressivo da produção científica sobre inteligência artificial, tecnologias imersivas e aprendizagem adaptativa no ensino superior (SAHAR; MUNAWAROH, 2025). Torna-se, portanto, necessário revisar como a produção científica está organizada e como se estruturam as redes de colaboração entre pesquisadores.

Contudo, a literatura apresenta elevada dispersão conceitual e metodológica. Alguns estudos concentram-se na digitalização contábil (URQUIZO CÓRDOVA; ALBÁN VALLEJO, 2024), outros analisam o desenvolvimento de competências digitais e profissionais em contextos laborais (BAHADOR; HAIDER, 2013), e há também investigações sobre a incorporação de tecnologias emergentes no ensino contábil (MAT DANGI; MOHAMED SAAT; SAAD, 2022). Tais trabalhos, frequentemente desenvolvidos de forma isolada, carecem de continuidade histórica, pois a maioria das publicações concentra-se em anos recentes, especialmente durante o período pandêmico. Diante desse cenário, o objetivo deste estudo é caracterizar a estrutura intelectual, a evolução temporal e a dinâmica colaborativa do campo emergente da inovação tecnológica aplicada às práticas pré-profissionais, com base na literatura indexada na Scopus entre 2000 e 2024.

METODOLOGIA

Este estudo adotou um enfoque bibliométrico, de natureza quantitativa e nível descritivo. A produção científica sobre inovação tecnológica em práticas pré-profissionais foi analisada com o objetivo de identificar tendências, autores-chave, colaborações e temas recorrentes (DONTHU et al., 2021).

Os dados foram obtidos na base Scopus, selecionada por sua ampla cobertura internacional e pela qualidade dos registros. A busca concentrou-se nos campos de título, resumo e palavras-chave, utilizando termos relacionados às práticas pré-profissionais, ferramentas digitais e ensino superior. Empregaram-se operadores booleanos e filtros por idioma (inglês e espanhol), tipo de documento (artigos científicos), área temática (negócios, administração e contabilidade) e período de publicação (2000–2024).

A equação final de busca foi: TITLE-ABS-KEY ((“Pre-professional internships” OR “Preprofessional practices” OR “internship*” OR “work-integrated learning” OR “cooperative education” OR “practicum*” OR “experiential learning” OR “preservice training”) AND (“immersive learning” OR “online learning” OR “technology-enhanced learning” OR “virtual internship*” OR “innovat*” OR “innovación” OR “tecnología*” OR “emerging technolog*” OR “simulation*” OR “artificial intelligence” OR “virtual reality” OR “augmented reality” OR “blockchain” OR “digital platform*”) AND (“higher education” OR “undergraduate*” OR “bachelor*” OR “educación superior” OR “pregrado” OR “higher vocational education”) AND NOT (“graduate program” OR “MBA student” OR “postgraduate” OR “faculty development” OR “teacher training” OR “literature review” OR “curriculum development” OR “policy framework”)) AND PUBYEAR > 1999 AND PUBYEAR < 2025 AND (LANGUAGE (english) OR LANGUAGE (spanish)) AND (DOCTYPE (ar)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, “BUSI”)).

O processo de seleção de documentos seguiu as diretrizes PRISMA 2020 (PAGE et al., 2021). Foram identificados 186 registros; nenhum duplicado foi encontrado, e todos foram examinados na etapa de triagem. Na fase de elegibi-

lidade, verificou-se a integridade dos metadados e excluiu-se um único artigo por ausência de palavras-chave. O corpus final foi composto por 185 artigos.

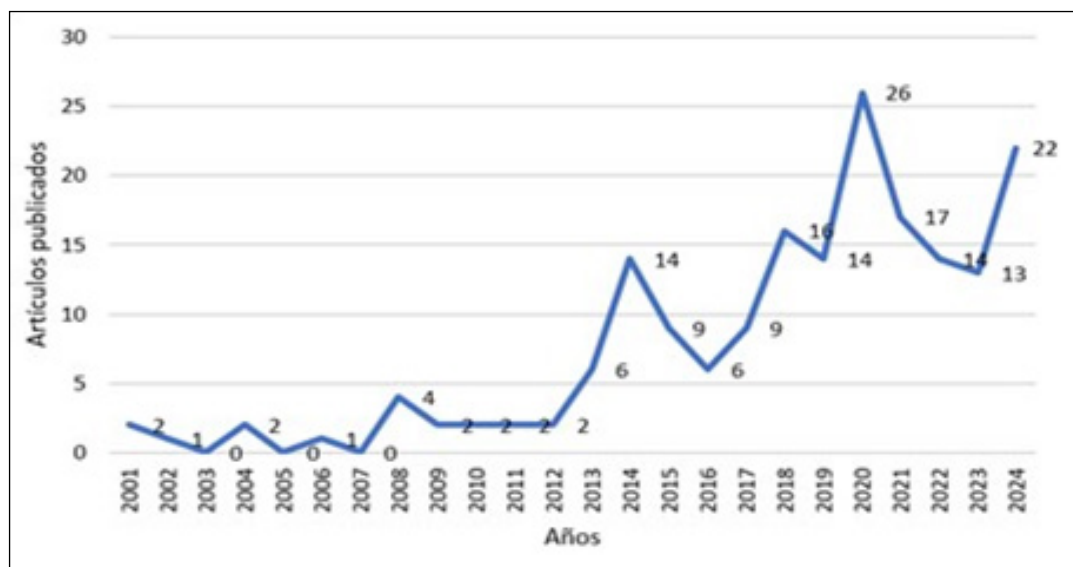
A análise bibliométrica foi realizada com o uso dos softwares Bibliometrix e VOSviewer, permitindo calcular indicadores de produtividade como número de publicações, coautoria, cocitação e acoplamento bibliográfico. A combinação das ferramentas integrou análise estatística e representação gráfica, garantindo robustez metodológica.

O estudo foi desenvolvido em cinco etapas: (1) cálculo de indicadores de produtividade científica para examinar a evolução anual de publicações e a participação de autores, instituições, países e periódicos; (2) análise de colaboração internacional, identificando vínculos entre países e núcleos regionais de produção; (3) análise estrutural de redes para detectar padrões de coautoria, cocitação e agrupamentos colaborativos; (4) análise de palavras-chave por meio de algoritmos de coocorrência, permitindo identificar clusters temáticos, densidade e centralidade; (5) interpretação dos clusters com base no conteúdo dos artigos mais citados, a fim de definir eixos conceituais e reconhecer linhas emergentes, básicas, motoras ou de nicho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 1 apresenta a evolução anual da produção científica sobre inovação tecnológica em práticas pré-profissionais. Entre 2001 e 2010, observou-se baixa e irregular atividade, atingindo um máximo de quatro artigos em 2009. A partir de 2013, ocorreu um crescimento mais consistente, com destaque para 2014 (14 artigos), 2018 (16) e 2020, que registrou o maior volume de publicações (26). Nos anos seguintes, verificaram-se quedas em 2021 (14) e 2023 (13), seguidas de recuperação em 2024 (22 artigos).

Figura 1 – Produção científica anual (2000–2024)

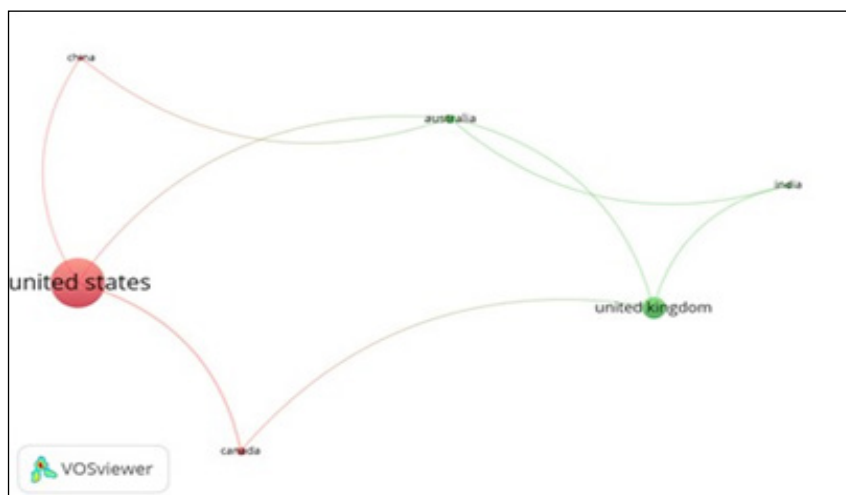


Fonte: Autores.

A distribuição geográfica da produção revela a predominância dos Estados Unidos (48 artigos), seguidos por Espanha (32), Reino Unido (29), Austrália (25), Canadá (22), Brasil (18), Índia (17), China (16), México (15) e Alemanha (13). Essa concentração reflete a forte presença de países com tradição em pesquisa educacional e tecnológica, enquanto a participação da América Latina e da África é menos expressiva. O mapeamento evidencia polos regionais de produção científica influenciados por políticas educacionais e capacidades institucionais distintas.

A Figura 2 mostra a rede de colaboração internacional nas pesquisas sobre inovação tecnológica em práticas pré-profissionais. Os Estados Unidos aparecem como o nó mais central, conectando-se principalmente com Canadá, China e Austrália — evidenciando seu papel de liderança tanto na produção científica quanto na formação de vínculos acadêmicos. O Reino Unido ocupa posição igualmente relevante, com conexões com Índia e Austrália, conformando um cluster anglófono. A rede geral apresenta estrutura fragmentada, concentrando colaborações em poucos países, o que limita a integração de regiões como América Latina e África nesse campo.

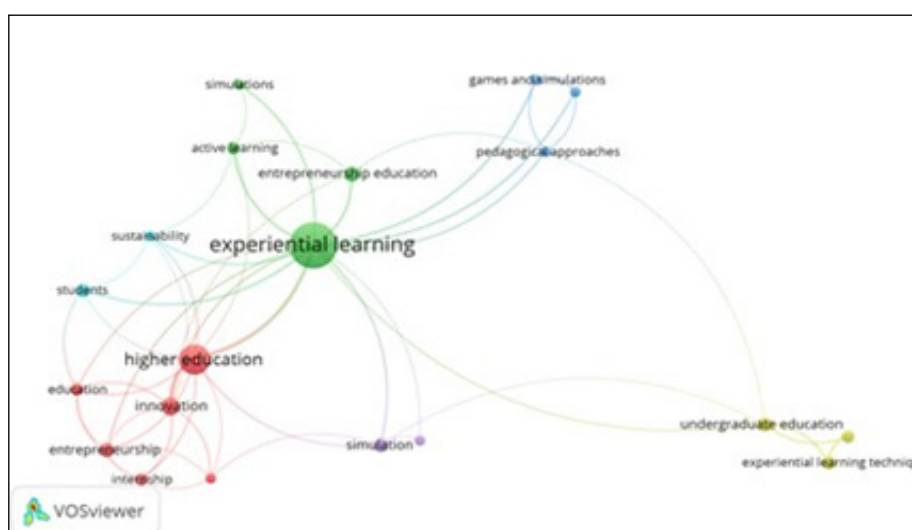
Figura 2 – Mapa de colaboração internacional



Fonte: Autores.

A Figura 3 apresenta a rede de coocorrência de palavras-chave. O nó central “experiential learning” conecta-se a termos como “higher education”, “active learning”, “entrepreneurship education”, “innovation” e “internship”, evidenciando foco no aprendizado prático em contextos formativos. O cluster verde agrupa conceitos de aprendizagem ativa e sustentabilidade; o vermelho concentra-se em educação superior, inovação e empreendedorismo; o azul relaciona aprendizagem experiencial com abordagens pedagógicas e simulações; e o amarelo enfatiza “undergraduate education” e “experiential learning techniques”, indicando crescente interesse pela aplicação dessas metodologias no nível universitário inicial.

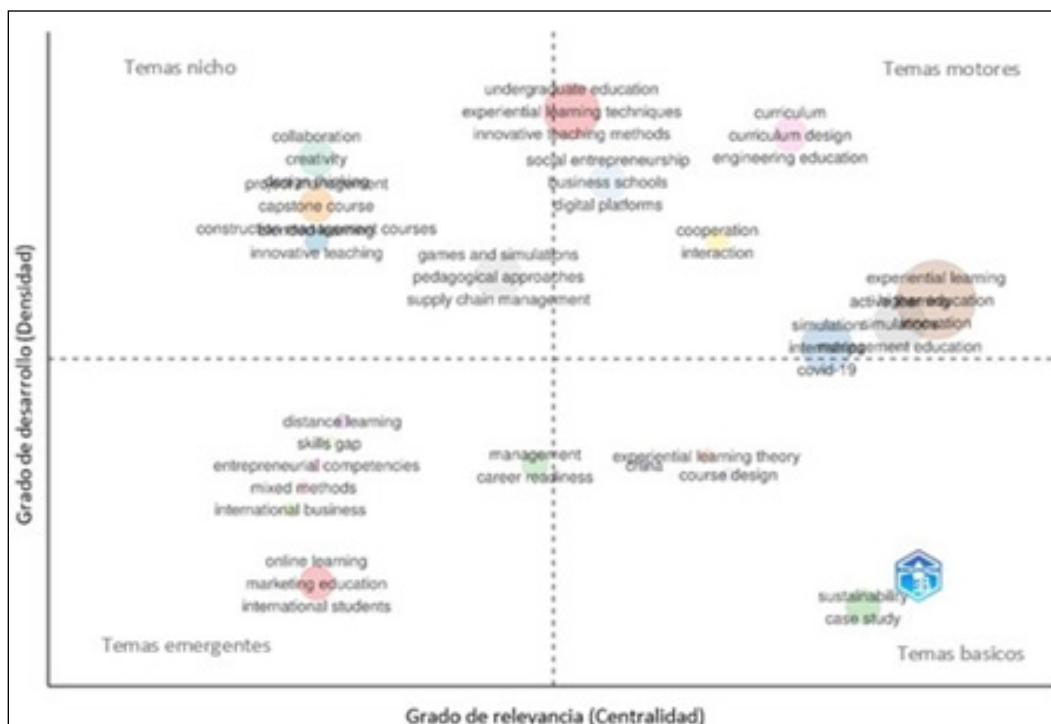
Figura 3 – Rede de coocorrência de palavras-chave



Fuente: Autores.

O mapa temático (Figura 4) organiza as palavras-chave conforme centralidade e densidade, identificando as principais linhas de pesquisa. No quadrante superior direito encontram-se os temas motores—experiential learning, higher education, innovation, simulation, curriculum design e engineering education — amplamente desenvolvidos e centrais na pesquisa educacional. No quadrante inferior direito estão os temas básicos, como sustentabilidade e estudos de caso, de alta centralidade, mas menor desenvolvimento interno. O quadrante superior esquerdo agrupa temas de nicho, como design thinking, criatividade, cursos capstone e inovação docente, caracterizados por especialização e menor conexão temática. Já o quadrante inferior esquerdo reúne temas emergentes ou em declínio, como educação on-line, estudantes internacionais, marketing education, skills gap e competências empreendedoras.

Figura 4 – Mapa temático de palavras-chave



Fuente: Autores.

A pesquisa sobre inovação tecnológica em práticas pré-profissionais consolidou-se gradualmente na última década. O crescimento contínuo a partir de 2013 coincide com a expansão da análise de aprendizagem e o uso de ferramentas digitais na educação (PANACKAL; SHARMA; RAUTELA, 2023; ZHANG et al., 2018). O pico de publicações em 2020 confirma o im-

pacto da pandemia como catalisador da virtualização das práticas (KOON et al., 2025), enquanto a recuperação em 2024 evidencia uma transformação estrutural no ensino superior. A digitalização dessas práticas reflete um processo de adaptação institucional voltado para ambientes de trabalho tecnológicos — embora a evolução permaneça desigual entre regiões.

A produção é dominada por Estados Unidos, China, Reino Unido e Austrália, cujas instituições lideram redes de colaboração e agendas de pesquisa, apoiadas por políticas consolidadas de inovação (MORALES SANTANA, 2025). Esse domínio fortalece marcos conceituais de alta visibilidade, mas acentua o viés em direção ao Norte Global. A África enfrenta barreiras estruturais e baixa integração, enquanto a América Latina carece de articulação regional, restringindo a diversidade de perspectivas. Tal assimetria ressalta a necessidade de ampliar redes de cooperação e valorizar iniciativas locais.

O aprendizado experiencial consolida-se como núcleo conceitual, por vincular práticas pré-profissionais à preparação para contextos laborais reais (BAENA-GRACIÁ; JIMÉNEZ-BERNAL; MARINA-SANZ, 2019). Sua centralidade decorre da busca por modelos pedagógicos que integrem tecnologia e competências transferíveis. Paralelamente, destacam-se a educação híbrida, que promove flexibilidade (ALYOUSSEF, 2021), e a sustentabilidade, que relaciona inovação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (GHANI et al., 2022). Tecnologias como IA, realidade virtual e aumentada enriquecem a personalização e a interação do aprendizado (MISHRA; SHARMA, 2025). No entanto, ainda faltam diretrizes pedagógicas claras para integrar essas ferramentas em estratégias escaláveis (STEINHERR et al., 2024), e o uso de IA continua a gerar dilemas éticos e institucionais (GAMMOH, 2025). Assim, a sofisticação tecnológica, por si só, não assegura melhorias efetivas — sendo imprescindíveis marcos pedagógicos aplicáveis.

O aprendizado experiencial consolida-se como núcleo conceitual (BAENA-GRACIÁ; JIMÉNEZ-BERNAL; MARINA-SANZ, 2019). Destacam-se ainda a educação híbrida (ALYOUSSEF, 2021) e a sustentabilidade (GHANI et al., 2022). Tecnologias como IA, RV e RA enriquecem a personalização e a interação (MISHRA; SHARMA, 2025). Ainda assim, fal-

tam diretrizes pedagógicas escaláveis (STEINHERR et al., 2024) e persistem dilemas éticos e institucionais (GAMMOH, 2025). Mapas temáticos confirmam que transformação digital e aprendizado experiencial são eixos centrais (GARCÍA-LÁZARO; CONDE-JIMÉNEZ; COLÁS-BRAVO, 2022), com sustentabilidade como tema básico (ZHAVORONOK et al., 2024). Resultados heterogêneos em educação on-line (NOSKOVA et al., 2021) e lacunas em competências digitais (BITAKOU et al., 2023; REN; ZHOU, 2024; HALDER ADHYA et al., 2024) indicam a necessidade de maior articulação curricular.

A relação universidade–empresa fortalece-se quando a inovação tecnológica se incorpora a tarefas autênticas (BONGALONTA, 2025; CEVALLOS; CUEVA; RUEDA, 2023). Entretanto, a incorporação de IA e blockchain segue desigual (KHOZA, 2025), e persistem lacunas em setores como logística e portos (LOPES et al., 2025). Predominam estudos de caso e de percepção, limitando evidências causais (DENT; WHITE, 2020). Avanços exigem marcos comparativos e avaliações longitudinais.

CONCLUSÕES

A análise bibliométrica demonstra que a inovação tecnológica aplicada às práticas pré-profissionais no ensino superior constitui um campo em expansão, com crescimento constante desde 2013 e forte impulso após a pandemia. Observa-se interesse contínuo em plataformas digitais, ambientes virtuais e tecnologias imersivas, consolidando essas práticas como espaços estratégicos de articulação entre formação acadêmica e mundo do trabalho.

Entretanto, a produção científica permanece concentrada em países do Norte Global, limitando a inclusão de experiências regionais e resultando em uma construção de conhecimento assimétrica. O cenário evidencia a necessidade de enfoques mais integrados que fortaleçam a conexão entre tecnologia educacional e competências profissionais, sobretudo nas áreas de negócios, administração e contabilidade.

REFERÊNCIAS

AACSB INTERNATIONAL. *2020 guiding principles and standards for business accreditation* (Updated Feb. 28, 2025). [S.l.]: The Association to Advance Collegiate Schools of Business, 2025.

ALYOUSSEF, I. Y. E-learning acceptance: the role of task–technology fit as sustainability in higher education. *Sustainability*, Basel, v. 13, n. 11, e6450, 2021. <https://doi.org/10.3390/su13116450>

BAENA-GRACIÁ, V.; JIMÉNEZ-BERNAL, M.; MARINA-SANZ, E. Assessment evolution: introduction of experiential learning, use of ICT and influence on academic results and performance. In: GIL-LAFUENTE, J.; MARINO, D.; MORABITO, F. (eds.). *Economy, Business and Uncertainty: New Ideas for a Euro-Mediterranean Industrial Policy*. Cham: Springer, 2019. v. 180, p. 131–142. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-00677-8_12

BAHADOR, K. M. K.; HAIDER, A. The maturity of information technology competencies: a professional accountants' perspective. In: *PICMET '13: Technology Management in the IT-Driven Services (PICMET)*, 2013, San Jose. Proceedings... Piscataway, NJ: IEEE, 2013. p. 2488–2497. DOI: <https://doi.org/10.1109/PICMET.2013.6641837>

BITAKOU, E.; NTALIANI, M.; DEMESTICHAS, K.; COSTOPOULOU, C. Assessing Massive Open Online Courses for developing digital competences among higher education teachers. *Education Sciences*, Basel, v. 13, n. 9, 900, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13090900>

BONGALONTA, M. B. Innovative teaching methods using technology in accounting and business management. In: MOBO, F. (ed.). *Advancing sustainable development goals with educational technology*. Hershey, PA: IGI Global, 2025. p. 387–400. DOI: <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-8242-4.ch012>

CEVALLOS, L. E. M.; CUEVA, M. C. P.; RUEDA, L. M. C. Digital competences and use of technological tools in higher education students: UTPL case. *RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, n. E59, p. 298–309, 2023

DENT, H.; WHITE, B. J. Virtual internships: interdisciplinary remote work for undergraduates during a pandemic. *Issues in Information Systems*, v. 21, n. 3, p. 11–19, 2020. DOI: https://doi.org/10.48009/3_iis_2020_11-19

DONTHU, N. et al. How to conduct a bibliometric analysis: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, v. 133, p. 285–296, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>

FLORENTINO, T. Information technologies at a higher school of real estate in Portugal. In: ISAÍAS, P.; MIRANDA, P.; KOMMERS, P. (eds.). *Proceedings of the DTIM 2024 + ICT 2024*, 13–15 Jul. 2024, Budapest, Hungary. [S.l.: s.n.], 2024. ISBN 978-989-8704-60-3

GAMMOH, L. A. ChatGPT risks in academia: examining university educators' challenges in Jordan. *Education and Information Technologies*, v. 30, n. 3, p. 3645–3667, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13009-y>

GARCÍA-LÁZARO, I.; CONDE-JIMÉNEZ, J.; COLÁS-BRAVO, M. P. Integration and management of technologies through practicum experiences: a review in pre-service teacher education (2010–2020). *Contemporary Educational Technology*, v. 14, n. 2, ep352, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/11540>

GHANI, N. A. et al. Bibliometric analysis of global research trends on higher education internationalization using Scopus database: towards sustainability of higher education institutions. *Sustainability*, Basel, v. 14, n. 14, 8810, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14148810>

HALDER ADHYA, D. et al. Utilizing open educational practices to support sustainable higher education in the United Arab Emirates. *Asian Association of Open Universities Journal*, v. 19, n. 2, p. 117–134, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-07-2023-0086>

HAUER, T. Technological determinism and new media. *International Journal of English, Literature and Social Science (IJELSS)*, v. 2, n. 2, p. 1–4, 2017. Disponível em: <https://ijels.com/detail/technological-determinism-and-new-media/>.

KHOZA, R. T. Integrating artificial intelligence, blockchain, and business data analytics into the University of Johannesburg Commercial Accounting Diploma curriculum. In: MOLOI, T. (ed.). *Impacting society positively through technology in accounting and business processes*. Cham: Springer, 2025. (Springer Proceedings in Business and Economics). p. 973–992. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-84885-8_53

KOON, V. Y. et al. Transformative trends and challenges: navigating disruptive innovation in higher education through bibliometric insights. *Innovations in Education and Teaching International*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2025.2469080>

KUMAR, D.; MANJULA, H. K. Impact of digital learning on the students of higher education institutions in India. In: *Impact of Digitalization on Education and Social Sustainability*. Hershey, PA: IGI Global, 2024. p. 177–196. DOI: <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1854-6.ch007>

LOPES, L. S. et al. Essential competencies in maritime and port logistics: a study on the current needs of the sector. *Sustainability*, Basel, v. 17, n. 6, 2378, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/su17062378>

MAT DANGI, M. R.; MOHAMED SAAT, M.; SAAD, S. Teaching and learning using 21st century educational technology in accounting education: evidence and conceptualisation of usage behaviour. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 39, n. 1, p. 19–38, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.6630>

MISHRA, A.; SHARMA, P. Evolution of AI in education: exploring innovation and learning technologies in WILP. In: *Work Integrated Learning – Directions for the Future*. Singapore: Springer, 2025. (Lecture Notes in Networks and Systems). p. 751–765. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-96-0201-8_47

MORALES SANTANA, M. L. Evolution of research on teacher professionalization: a bibliometric analysis. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 47, p. 24–45, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.43893>

MURTAZIN, K.; SHVETS, O.; PIHO, G. Literature review on work-based learning. In: *2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*. Piscataway, NJ: IEEE, 2020. p. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274264>

NOSKOVA, A. V. et al. Digitalization of the educational environment: risk assessment of distance education by Russian and Vietnamese students. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, v. 30, n. 1, p. 156–167, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-1-156-167>

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, n. 71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

PANACKAL, N.; SHARMA, A.; RAUTELA, S. A bibliometric analysis of the intellectual landscape of mobile technology and higher education research. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, v. 17, n. 22, p. 4–25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i22.43031>

REN, X.; ZHOU, Y. Multifaceted challenges and opportunities: concurrent mixed methods research to investigate Chinese exchange students' experiences in the U.S. transnational online learning ecology. *Online Learning Journal*, v. 28, n. 2, p. 405–426, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.4090>

SAHAR, R.; MUNAWAROH, M. Artificial intelligence in higher education with bibliometric and content analysis for future research agenda. *Discover Sustainability*, v. 6, n. 1, 401, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01086-z>

STEINHERR, V. M. et al. Design science research as a guide for innovative higher education teaching: towards an application-oriented extension of the proficiency model. In: *Design Science Research for a Resilient Future*. Cham: Springer, 2024. (Lecture Notes in Computer Science). p. 213–228. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-61175-9_15

TILAK, G. et al. Transforming learning: the impact of emerging technologies on higher education pedagogy. *AIP Conference Proceedings*, v. 3306, n. 1, 030001, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1063/5.0212345>

URQUIZO CÓRDOVA, Á. P.; ALBÁN VALLEJO, V. M. La transformación digital en la profesión contable y los desafíos y oportunidades que presenta: una revisión sistemática. *Dominio de las Ciencias*, v. 10, n. 4, p. 1076–1107, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4111>

WANG, W. S. et al. Integrating feedback mechanisms and ChatGPT for VR-based experiential learning: impacts on reflective thinking and AIoT physical hands-on tasks. *Interactive Learning Environments*, v. 33, n. 2, p. 1770–1787, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2375644>

WIDAYANTI, R.; MUTIARA, A. B.; TARIGAN, A. Data governance in blockchain-based systems for internship grade conversion. *APTISI Transactions on Technopreneurship*, v. 6, n. 3, p. 509–521, 2024. DOI: <https://doi.org/10.34306/att.v6i3.487>

ZHANG, J. et al. Mapping the study of learning analytics in higher education. *Behaviour & Information Technology*, v. 37, n. 10–11, p. 1142–1155, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1529198>

ZHAVORONOK, A. et al. Higher education for sustainable development in the digital era: mapping the bibliometric analysis. *Problems and Perspectives in Management*, v. 22, n. 4, p. 202–216, 2024. DOI: [https://doi.org/10.21511/ppm.22\(4\).2024.16](https://doi.org/10.21511/ppm.22(4).2024.16)

CAPÍTULO 18

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO RECURSO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Diana Mendes Pimenta

Daniela Mendes Pimenta

Guilherme Santos da Silva

Rafaela Costa e Silva

Rodrigo Mendes Marfori

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-I

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) é uma tecnologia nova que disponibiliza diversas funcionalidades, em variados campos de atuação, proporcionando facilidades ao ser humano. A área educacional, tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior, é um dos campos em que se verifica a presença dessa ferramenta. Entretanto, apesar de proporcionar benefícios, teme-se que a IA prejudique o desenvolvimento e a formação acadêmica dos alunos. Além disso, há a apreensão de que o lugar do homem, como único ser pensante e capaz de desenvolver estudos e conclusões, esteja sob ameaça. As preocupações apresentadas decorrem das possibilidades oferecidas pela IA, somada a constante e rápida evolução de seus recursos. Ela pode, por exemplo, apresentar um texto, responder questões, analisar figuras, disponibilizar resumos, entre outros.

O acesso gratuito a diferentes ferramentas de IA, possibilitado apenas pela conexão à internet, torna esse contexto ainda mais complexo. Qualquer estudante da Educação Básica pode usá-la para executar as tarefas escolares. Ademais, trabalhos acadêmicos podem ser apresentados pelas plataformas digitais, caso sejam solicitados.

Embora existam estudos sobre os reflexos da IA na Educação, apontando tanto aspectos negativos quanto positivos, necessita-se de mais análises sobre o assunto, até mesmo porque, por se tratar de um assunto atual, é preciso um período de experiência e convívio com as funções proporcionadas pela tecnologia.

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo geral propor formas benéficas de utilização da IA na Educação Básica e no Ensino Superior, de modo que os estudantes da Educação Básica empreguem a IA como apoio ao processo de aprendizagem – e não como substituto na realização de tarefas –, enquanto a produção acadêmica no Ensino Superior possa usufruir de seus benefícios sem comprometer a autoria intelectual. O enfoque do estudo consiste em analisar como a IA pode colaborar para o processo e o desenvolvimento da escrita nos dois níveis de ensino.

Como objetivos específicos, busca-se: identificar as ideias básicas sobre o uso da IA na formação na Educação Básica e na produção acadêmica no Ensino Superior; apresentar suas vantagens e os desafios nesses contextos; e demonstrar que o seu uso pode ser efetivo na educação quando orientado pela responsabilidade ética e pedagógica.

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, com o exame de artigos científicos selecionados. A seleção foi usada como base para a elaboração da pesquisa apresentada.

O estudo está estruturado em seções: o Desenvolvimento sustenta a análise e discussão propostas; Material e métodos descreve a condução da pesquisa; Resultados e discussão apresenta a interpretação dos materiais analisados, indicando que, apesar de suscitar receios, o uso da IA oferece vantagens às diferentes etapas da educação quando empregado de forma consciente; e, por fim, a seção Conclusões evidencia o potencial da IA como apoio ao desenvolvimento da escrita tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A seção Referências reúne as obras consultadas para o desenvolvimento deste estudo.

DESENVOLVIMENTO

Grande parte dos autores de trabalhos acadêmicos relata que, pelo menos em algum momento, sente dificuldade em escrever ou preparar a estrutura de suas publicações. É comum ter muitas ideias ou pensar em como trabalhar um texto, contudo, transcrever o pensamento acaba por ser, em geral, uma tarefa complexa.

Diante dessa realidade, é possível imaginar que se os autores ou candidatos a publicações no meio acadêmico apresentam tal impressão, aqueles que detêm menor bagagem de estudo, provavelmente compartilham da mesma experiência. Ao tratar sobre esse assunto dentro do contexto brasileiro, é necessário refletir sobre a formação educacional existente no país.

De acordo com Hypolito e Jorge (2020), o Brasil retrata uma tendência mundial em que há grande ênfase em sistemas de avaliação para organizar o processo educativo. No país, a educação é estruturada através de políticas públicas que utilizam a aplicação de provas nacionais e, também, internacionais, para analisar o desempenho dos alunos e este acaba por servir como critério de avaliação das escolas e dos docentes. É um modelo que associa a alocação de recursos aos resultados alcançados nas provas. Assim, há pressão, controle e direcionamento para que sejam ensinados conteúdos de testes padronizados. A preocupação principal se dá com os aspectos de racionalidade econômica e financeira, além da eficiência e eficácia. Mas tal conduta retira a autonomia e liberdade dos professores sobre o processo educacional, deixando-o estancado. Além disso, não leva em consideração a diversidade e a complexidade do panorama da educação brasileira, que comporta o sistema educacional de um país com muitas especificidades regionais.

É significativo observar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) exerce papel significativo em escala global nas políticas educacionais. Apesar de sua função estar ligada à área de políticas econômicas, nota-se o aumento de sua atuação em educação, conforme destacam Pettersson e Molstad (2016).

Indo de encontro a este pensamento, Hypolito e Jorge (2020, p. 17) afirmam que

No caso do Brasil, a relação com a OCDE tem ocorrido, de forma continuada ao longo de diferentes governos, há mais de 20 anos. Na área da educação, o órgão interlocutor é o INEP. O Brasil é considerado um parceiro estratégico da OCDE (key partner) e pactuou com a organização, em 2015, um acordo de cooperação, com interesse em aprofundar ainda mais essa parceria.

[...]

O Programme for International Student Assessment (PISA), lançado no final dos anos 1990, é um instrumento internacional de avaliação comparada do desempenho dos estudantes, que se configura como um dos principais meios de ação da OCDE no campo da educação. Esta agência apresenta o PISA como um instrumento que pretende responder às exigências dos seus países membros, por meio da disponibilização de dados sobre o conhecimento e as competências dos seus alunos e, conseqüentemente, sobre o desempenho dos seus sistemas de ensino.

A ligação do PISA com a OCDE reflete uma grande preocupação em preparar os alunos para uma economia global. Para Oliveira, Junior e Neto (2025, p. 4),

Esse conceito é restrito ao desenvolvimento de competências e habilidades, especialmente em matemática, língua materna e ciências, para a formação de capital humano. Contudo, a qualidade da educação deve ser compreendida de maneira mais ampla, levando em consideração o desenvolvimento de diferentes dimensões que se relacionam com a vida em sociedade.

Tal abordagem reflete um processo educacional com restrições e características mecanizadas. Uma formação escolar de qualidade é fundamental para gerar cidadãos conscientes e capazes de pensar, formar e expressar opiniões, argumentar e produzir trabalhos e estudos. A etapa da Educação Básica é muito importante e gera conseqüências para a formação dos discentes universitários, uma vez que estes precisam ter tido o preparo necessário para avançar ao nível superior e se tornar profissionais efetivos.

Preparar um texto claro e objetivo exige alguns requisitos. É preciso ordenar a composição das ideias que se deseja expor, pois, do contrário, corre-se o risco de não se fazer inteligível. A tarefa é complexa e requer conhecimentos relativos à gramática, coesão, coerência, concordância e fluidez. É

importante ter o costume de ler porque essa prática permite o conhecimento da língua, facilitando o desenvolvimento da escrita.

Cunha e Santos (2006), defendem que a leitura e a escrita são processos complementares, apresentando uma estreita relação de causa e consequência. Assim, os melhores escritores acabam por se tornar os melhores leitores, do mesmo modo que os melhores leitores desenvolvem a melhor escrita. Ainda de acordo com as autoras (2006, p. 243)

A escrita é socialmente valiosa e por isso os educadores são naturalmente cobrados pelo ensino dela, porém ensiná-la é uma difícil diligência, pois os processos cognitivos que as fundamentam são inerentemente difíceis de avaliar e de promover e, mesmo os estudiosos que têm por base as teorias cognitivas da aprendizagem, propõem modelos diferentes para medir e desenvolver essa habilidade. Esse fato também ocorre em relação à leitura e, sendo seu ensino deixado somente sob a responsabilidade dos alfabetizadores e professores de Português.

Ao longo das últimas décadas, diferentes estudos constataram que a formação de pontos de argumentação e o amadurecimento de reflexões são desenvolvidos quando há familiaridade com materiais de referência cultural. Na verdade, esse tipo de consulta promove o desenvolvimento de textos com coesão e coerência, pois ao acessar construções linguísticas na norma culta, o leitor adquire experiência para desenvolver sua própria produção escrita. A leitura beneficia a ortografia e diminui os erros gramaticais, dado que ao ler, há memorização da imagem gráfica da palavra (Cunha e Santos, 2006).

O exame das deficiências relacionadas à escrita no Brasil suscita preocupações. Docentes da Educação Básica e do Ensino Superior relatam que parte dos discentes apresenta dificuldades incompatíveis com os níveis em que estão matriculados.

Uma informação considerável sobre esse assunto é a produção acadêmica nacional. De acordo com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (2024), a produção científica brasileira apresenta declínio desde 2021, algo que não ocorria desde 1996. As causas apontadas são a falta de verbas para a pesquisa e a pandemia, mas, também, menciona-se o declínio de candidatos nos programas de mestrado e doutorado em São Paulo. Sobre

a razão da queda na quantidade de candidatos nos programas de pós-graduações, aponta-se que o formato muito rígido e tradicional pode ser um dos motivos explicativos.

A mudança do quadro descrito requer a tomada de diferentes medidas. Melhorar a qualidade da Educação Básica, com programas e políticas públicas efetivas para o país, é uma das principais ações que pode colaborar nesse sentido. Incentivar a prática da leitura e de atividades de estudo é um dever que deve ser tratado por toda a sociedade, isto é, não apenas dentro da escola.

Cunha e Santos (2006) afirmam que os próprios meios de comunicação de massa colaboram para o desprestígio da norma culta, pois buscam a oralidade em detrimento da linguagem formal: usa-se a gíria, as construções com menor rigor reflexivo e possibilidades criativas na linguagem, além de menos consciência nas formas de exprimir pensamentos. Atualmente, é cada vez mais comum reportagens publicadas em canais de comunicação escrita carecerem de revisão, dado que é possível encontrar vários erros ortográficos. Disponibilizar os conteúdos com escrita na norma padrão é uma forma de colaborar para o enriquecimento linguístico da sociedade.

Somada às ações na Educação Básica, é preciso trabalhar o Ensino Superior. O incentivo ao trabalho de pesquisa acadêmica é um fator a ser buscado, por exemplo. Maior quantidade de vagas e de unidades de ensino públicas de referência, juntamente com uma distribuição razoável pelo território nacional é fundamental. Nesse sentido, cabe citar a falta de cursos graduação e de pós-graduação de universidades públicas em diferentes áreas do país, mesmo em locais com grande contingente populacional.

Todas as alternativas citadas até aqui possuem extrema relevância. Mas, na atualidade, é preciso destacar a IA para o contexto retratado. Através da IA tarefas são automatizadas por meio de sistemas computacionais. Conforme Russel e Norvig (2013), a IA engloba uma grande variedade de campos, desde aprendizagem e percepção até tarefas específicas, sendo relevante para qualquer tarefa intelectual, tendo um campo universal de atuação.

Aqui cabe, também, esclarecer o conceito de IA Generativa (IAGen), que corresponde a produção de conteúdo novo a partir da análise de dados existen-

tes. O ChatGPT é um clássico exemplo de IA Generativa, pois é um modelo de linguagem treinado em enormes bases de dados coletados da internet. Assim, o usuário interage com a ferramenta que apresenta os resultados solicitados com base nos dados existentes. O conjunto de dados é o que permite que a IA reconheça padrões e apresente as respostas de interação com o usuário (Lima e Serrano, 2024).

A facilidade e clareza no diálogo de comunicação com o ser humano proporcionada pela IA é surpreendente. É uma tecnologia que gera textos convincentes, analisa figuras e gráficos, apresenta explicações minuciosas sobre tópicos solicitados, organiza ideias, sugere argumentações relativas a temas solicitados, realiza o exame de trabalhos (como a correção de atividades desenvolvidas no ambiente da educação), cria atividades como questionários ou aulas sobre um conteúdo, entre outros.

Todos esses recursos podem promover benefícios, mas há muitas preocupações envolvidas no mesmo contexto.

A averiguação do uso da IA na educação indica que pode haver vantagens ou prejuízos. Cabe ao orientador ou ao responsável - no caso de crianças ou adolescentes - e ao próprio usuário desse recurso, utilizá-lo de modo consciente e responsável.

O uso da IA pode ser muito atrativo, pois a tecnologia disponibiliza, ao menos inicialmente, muitas facilidades. Tal constatação é real tanto para estudantes da Educação Básica quanto para discentes do Ensino Superior. É possível, por exemplo, solicitar a sugestão de argumentos para um tema que necessita ser discutido ou, até mesmo, a criação de um texto inteiro. Ademais, a elaboração de trabalhos ou tarefas pode ser agilizada e economizar muito tempo, inclusive ajudando pessoas que passam por momentos em que sentem bloqueios para a elaboração de trabalhos escritos, somado àqueles que temem a exposição e o não atendimento das exigências estabelecidas para realizar publicações.

Contudo, receia-se que trabalhos sejam plagiados ou fraudados, uma vez que os resultados disponibilizados pela IA são obtidos em bases de dados e não há citação adequada de fontes. Sobre esse assunto, é interessante destacar a

posição defendida por Divino (2024, p. 25) sobre a questão

[...] posso considerar o material elaborado integral ou colaborativamente com uma inteligência artificial como plágio? A resposta, por si só, é negativa. A não ser que o material viole algum direito autoral já existente (cópia de algum trabalho) não há como considerar plágio. Justifica-se.

O plágio nada mais é que uma violação de direito autoral (artigo 184 do Código Penal Brasileiro). Essa violação consiste em cópia e/ou reprodução sem atribuição de créditos de ou a um determinado autor. Porém, verifica-se que não há cópia. A inteligência artificial gera o conteúdo como se original fosse. Assim, não se pode afirmar que o conteúdo foi plagiado, a menos que se tenha uma referência objetiva para comparação.

Também é elucidativo analisar a opinião de Meneses (2025, p. 5)

[...] é responsabilidade fundamental do autor a declaração explícita do uso de IA em qualquer etapa do processo científico e, até mesmo, na comunicação do conteúdo científico. Por exemplo, se a IA for usada para assistência à escrita, tradução ou outra atividade textual ou linguística, isso deverá ser declarado em seção opcional para este fim. Mas, se a IA for usada para coleta de dados, análise, geração de figuras, ou qualquer técnica de pesquisa, o autor deverá descrever o protocolo dessa atividade na seção método podendo atribuir citação e referência completa do modelo de IA empregado.

A discussão sobre o tema, por si só, desencadeia questionamentos relacionados à ética.

Educadores argumentam que os alunos e a sociedade em geral podem passar a automatizar as tarefas de desenvolvimento de textos, diminuindo a capacidade pensante do homem e ameaçando sua criatividade, aprendizagem e pensamento crítico. O receio de que a máquina poderá substituir o ser humano na execução de tarefas que exigem raciocínio e escolhas, e de que o desenvolvimento intelectual das novas gerações pode ser impactado por causa de alterações no processo de aprendizagem são outras desvantagens indicadas por alguns estudiosos.

Há também o perigo da ferramenta apresentar respostas errôneas ou comentários inapropriados, incluindo informações com vieses inadequados – como, por exemplo, de caráter preconceituoso – uma vez que as plataformas tecnológicas usam sistemas criados e treinados por pessoas, isto é, podem existir materiais incompletos, com falhas, incorretos ou indevidos nas bases de

dados (Heggler, Szmoski e Miquelin, 2025). Esses casos acarretam desinformação e composição de opinião distorcida.

Os impactos da evolução da IA e seu potencial para reformular os sistemas de educação, ensino e aprendizagem são temas tratados no documento da Conferência Internacional sobre IA e Educação da UNESCO, realizada em Beijing, em 2019. No documento, ressalta-se a falta de estudos e a necessidade de avaliar os efeitos da IA na educação, ensino e aprendizagem.

Apesar das questões negativas, Lima e Serrano (2024), sustentam que autores afirmam que a IA Generativa pode desenvolver o pensamento crítico dos alunos, pois com abordagens responsáveis, a tecnologia pode ser uma ferramenta positiva. Também defendem que o recurso pode ser transformador em vez de provocar destruição, desde que trabalhado de modo responsável.

Divino (2024, p. 18), corrobora a ideia de que a IA pode ser utilizada como apoio no processo de aprendizagem quando diz que essa tecnologia deve ser usada

Como ferramenta de instrução. A Unesco sugere formas que sejam adequadas e menos prejudiciais à apreensão do conteúdo por parte dos discentes. Essas formas, contudo, pressupõem que o conteúdo e o domínio conceitual já tenham sido abordados e desenvolvidos pelo docente. Assim, poderá o discente realizar uma análise crítica e construtiva acerca do resultado gerado.

Sobre a influência da IA na produção acadêmica do Ensino Superior, também se argumenta que existem benefícios a serem observados, necessitando-se analisar o tema com atenção e cuidado, conforme afirmam Perfeito et al. (2023, p.1-2)

[...] a inteligência artificial não supera a criatividade e a inteligência humana, pois o conteúdo originado por essas soluções tecnológicas não apresenta inovações, traz apenas conhecimentos já propagados na internet; não se pode desqualificar sua utilidade, mas não serve para substituir a experiência do pesquisador em formação na construção do seu texto dissertativo ou tese de doutorado, implicando na maneira como a escrita é concebida; e, ao considerar a decisão pelo uso ou não da IA para a escrita acadêmica, cabe às universidades instituírem um ambiente adequado de reflexão em torno dessa tecnologia, garantindo que pesquisadores em formação e docentes as utilizem de modo confiável, coerente, benéfico, zelando pela autoria, originalidade e ética na produção do conhecimento.

As possibilidades trazidas pela IA podem colaborar para ajudar, ao menos em parte, dificuldades apresentadas pelos estudantes, independentemente do seu nível de graduação. Assim, tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior podem fazer uso desse recurso.

Autores de trabalhos acadêmicos também podem usar os benefícios da ferramenta para seu trabalho. É significativo observar que existem periódicos nacionais e internacionais que determinam algumas diretrizes para o uso da AI pelos autores, uma vez que alguns permitem seu uso com função apenas de aprimoramento textual, enquanto outros, por exemplo, autorizam tratar questões de conteúdo (Meneses, 2025).

MATERIAL E MÉTODOS

O desenvolvimento deste trabalho se deu através do uso da pesquisa bibliográfica. Gil (2008), afirma que a pesquisa bibliográfica é realizada com base em material já elaborado sobre o assunto estudado, utilizando como fonte a contribuição de diversos autores. A esse respeito, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) afirmam que

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Ainda conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 44), “a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e redação”.

Diversos estudos abordam a educação brasileira e propõem alternativas para aprimorar seus resultados, assim como investigam os principais problemas educacionais do país. Em contrapartida, o uso da IA como tecnologia amplamente acessível é recente, e sua incorporação ao ambiente educacional e à pesquisa acadêmica tem se intensificado nos últimos anos. Diante da rapidez do avanço tecnológico, torna-se essencial consultar tanto estudos já existen-

tes quanto fomentar novas pesquisas sobre o tema. Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica apresenta-se como método apropriado para o desenvolvimento desta investigação.

Aplicando-se as etapas da pesquisa bibliográfica apontadas por Lakatos e Marconi (2003), definiu-se como tema para esse estudo analisar como a IA pode colaborar para o processo e o desenvolvimento da escrita dos estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior. A partir do tema proposto, elaborou-se o plano de trabalho, com a determinação do problema e hipóteses.

Campos et. al. (2023), compreendem que o levantamento bibliográfico é feito nas etapas de identificação, localização e compilação. Assim, realizou-se a busca de artigos científicos sobre Educação no Brasil e IA nas bases de dados Google Acadêmico e Scopus.

No Google Acadêmico, foram selecionados:

- Cinco artigos sobre o uso da IA na melhoria de textos para publicação acadêmica;
- Três artigos sobre a dificuldade de escrita e aprimoramento da fluidez textual;
- Três artigos sobre a qualidade da educação no Brasil.

Na base Scopus, utilizaram-se os seguintes descritores e filtros:

- “Artificial Intelligence” AND “education”; artigos em português, de acesso aberto, publicados entre 2020 e 2025 (43 resultados);
- “Academic production” AND “Brazil”; artigos em português, de acesso aberto, publicados entre 2020 e 2025 (47 resultados).

Após análise de títulos e resumos, foram selecionados onze artigos científicos. O material foi posteriormente fichado, analisado e interpretado, servindo de base para a redação final deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A IA é uma tecnologia nova que pode ser usada para diversas aplicações. Sua evolução é extremamente rápida, sendo este um dos fatores que dificultam a mensuração de seus impactos, notadamente porque a ambientação com suas

funcionalidades ocorre ao mesmo tempo em que recursos mais modernos e complexos são implementados.

Ao analisar a história da humanidade, constata-se que as inovações acontecem cada vez mais rapidamente. Essa verificação é corroborada quando se observa aspectos como o tempo de duração, a área global de abrangência e os efeitos das Revoluções Industriais. A Primeira Revolução Industrial durou maior quantidade de tempo, não alcançou uma área global tão ampla e gerou efeitos menos impactantes ao ser comparada com a Segunda Revolução Industrial. A Terceira Revolução Industrial, por sua vez, apresentou uma progressiva intensificação desses fatores. Nesse sentido, observar como o ChatGPT, lançado no final de 2022, alcançou milhares de usuários com finalidades de acesso variadas através da internet em poucos dias, evidencia a ideia da grande velocidade, além de permitir comprovar que existem muitos desafios e aprendizados a tratar, mas também, benefícios a serem explorados.

Com base no contexto descrito, perceber que a IA está disponível através da internet, possibilita deduzir que grande contingente populacional possui acesso aos recursos dessa tecnologia. Um deles é possibilitar a disseminação de funcionalidades que permitem trabalhar a aprendizagem e o estudo. Uma simples consulta ao ChatGPT, por exemplo, permite ao usuário verificar se um texto elaborado por ele necessita de alguma correção gramatical ou pode ser melhorado em sua estrutura. É claro que é preciso que o referido usuário crie o seu texto, ou seja, ele não deve copiar algo elaborado pela IA. Somado a isso, é preciso que ele lembre que a IA é passível de erros, isto é, ela serve como um apoio, mas não está imune a falhas.

Destaca-se que a IA não possui o atributo de criar algo novo. Os resultados apresentados por ela são obtidos por consultas a bases de dados criadas pelo homem. Portanto, temer que a inteligência humana seja superada pela IA não parece fazer sentido. Além disso, é preciso que o homem desenvolva as tecnologias em seu benefício e não como possível ameaça.

Educadores e pesquisadores argumentam sobre como o uso da IA pode gerar implicações sociais, éticas e econômicas. Vários questionamentos surgem a partir dessas contextualizações, dentre os quais: os alunos podem resol-

ver tarefas sem precisar aprender e se esforçar, pois conseguem buscar todas as respostas facilmente; não há um padrão estabelecido para instituições de ensino e de pesquisa para o uso da IA, até mesmo porque, muitos profissionais não sabem usar a ferramenta, notadamente aqueles que possuem maior idade; com o passar dos anos, as novas gerações apresentarão gradualmente menor preparo educacional, pois utilizarão cada vez mais a IA, que conterà mais recursos; as pessoas deixarão de se qualificar e de se empenhar para desenvolver trabalhos acadêmicos, uma vez que a IA poderá realizar grande parte do desenvolvimento da escrita; não será possível comprovar que um estudo acadêmico foi elaborado pelo homem; a IA substituirá o homem, acarretando problemas econômicos e sociais; as informações disponibilizadas pela IA poderão ser usadas de modo distorcido; e etc. Na verdade, ainda não é possível avaliar todas as consequências dessa nova tecnologia, mas é certo que ela pode ser aproveitada para aperfeiçoar o ensino e potencializar a produção acadêmica, servindo como instrumento de treino e aprendizado para aqueles que a utilizarem de forma responsável, consciente e ética.

Adotar a IA para verificar possibilidades de melhorias na escrita permite que o usuário evolua nessa tarefa. É similar com o ganho de bagagem com a leitura de textos, livros, entre outros. Assim, caso esteja desenvolvendo a redação de um trabalho, escrevendo um e-mail que necessite de linguagem formal, elaborando um trecho em que há dúvida sobre o uso da crase, entre diversos outros exemplos, é possível consultar a IA e analisar alternativas apresentadas pela tecnologia. Nota-se que esse tipo de uso gera resultados benéficos e rápidos, pois o usuário aprende com a atividade executada, além de receber uma resposta imediata quanto a sua solicitação.

Vale ressaltar que a produção acadêmica pode aumentar caso a IA seja usada de modo responsável, uma vez que os autores poderão ser auxiliados nos momentos em que sentem dificuldade de escrever suas ideias. Basta que o autor insira o rascunho do que pretende escrever e solicite à plataforma que verifique a estrutura do texto, por exemplo. Essa ação, muitas vezes, serve como gatilho para que a escrita possa ser desenvolvida.

É recomendável que as instituições de pesquisa e educação, além de associações de normas técnicas, definam um padrão para o uso da IA. Dessa maneira, haverá regras a serem seguidas e os profissionais terão regulamentos, o que dirimirá dúvidas quanto ao que é permitido. Isso vale também para professores ou avaliadores, uma vez que a IA pode ser usada para avaliar redações ou questões discursivas no quesito fuga do tema, por exemplo.

Entende-se que dependendo do uso que se faça da IA, pode-se constatar que atualmente, vive-se um momento em que existe a chamada autoria híbrida humano-IA, como defende Pimentel (2023 apud Rocha, Brandão e Brandão, 2024). Esse conceito refere-se à colaboração entre humanos e a IA na criação de obras em geral, correspondendo ao uso da IA para apoio e complemento à produção de obras, fornecimento de informações relevantes, ajuda na síntese de conhecimentos e como ferramenta para a reflexão durante o processo de criação. Salienta-se que a autoria híbrida humano-IA é diferente de plágio, sendo importante que os estudantes sejam orientados sobre isso.

Diante do exposto, enfatiza-se a ponderação que Ribeiras, Dorotea e Esteves (2025, p. 91) expõem quando afirmam que

A aprendizagem com o digital pode ser prática, promovendo a conversação, a reflexão e a aprendizagem significativa, apoiada pelo envolvimento cognitivo, autoavaliação e autorregulação dos estudantes.

A inteligência artificial generativa oferece um potencial significativo para transformar a experiência de aprendizagem dos estudantes universitários. Ao personalizar o processo educativo, a IAGen permite que cada estudante siga um caminho adaptado às suas necessidades e habilidades individuais.

CONCLUSÃO

Com base no estudo realizado, conclui-se que a IA oferece inúmeros benefícios, mas, por ser uma tecnologia recente e em constante evolução, demanda uso cauteloso. Suas funcionalidades podem impactar tarefas complexas e gerar consequências futuras tanto para os usuários quanto para a sociedade.

Defende-se que a IA seja utilizada de modo responsável, como instrumento de apoio e auxílio à aprendizagem e à produção acadêmica em elaboração, de modo que estudantes e autores mantenham o domínio e a autoria sobre

o conteúdo desenvolvido. Assim, a formação escolar e o processo criativo não serão comprometidos.

Recomenda-se a utilização da IA especialmente na revisão de manuscritos, com vistas à correção ortográfica, à melhoria da clareza, da coerência e da coesão textual. Essa aplicação, amplamente acessível pela internet, possibilita o aprimoramento autônomo da escrita e favorece o desenvolvimento contínuo do usuário.

Ressalta-se, contudo, a necessidade de novas pesquisas sobre o uso da IA nos contextos educacional e acadêmico, a fim de responder a questões ainda em aberto e de fundamentar a criação de normas éticas e regulatórias para seu uso. O posicionamento de Lopes, Forgas e Cerdà-Navarr (2024) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que a responsabilidade pela produção do conhecimento é do sujeito, e não do algoritmo.

Por fim, reconhece-se que o avanço tecnológico é um processo irreversível na história humana. Assim, cabe à sociedade aprender a extrair os benefícios das novas ferramentas, utilizando-as de forma crítica e ética para potencializar o aprendizado e a produção do saber.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, L. R. M.; CRUVINEL, B. V.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. O. A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 22, n. 57, p. 96-110, ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3042>. Acesso em: 16 ago. 2025.

CONSENSO DE BEIJING SOBRE A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A EDUCAÇÃO. Documento final da Conferência Internacional sobre Inteligência Artificial e Educação. **ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO**, 2019, Paris. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372249>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CUNHA, N. B. de; SANTOS, A. A. A. dos. **Relação entre a Compreensão da Leitura e a Produção Escrita em Universitários**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 237-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/9h-vpwSSZsMZv73QjhtMPL7r/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

DIVINO, S. Inteligência artificial generativa no ensino superior: Diretrizes para superação dos dilemas didáticos, éticos e legais. **Revista Pedagogia Universitaria y Didáctica del Derecho**, v.11, n. 1, p. 6-30, jun. 2024. Disponível em: <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/74070/76728>. Acesso em: 27 jul. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEGGLER, J. M.; SZMOSKI, R. M.; MIQUELIN, A. F.; As dualidades entre o uso da Inteligência Artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 46, e289323, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qrTryFvZR9Y9WsRpG5fWGHB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.

HYPÓLITO, A. M.; JORGE, T. OCDE, PISA e a Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas Implicações. **Sisyphus: Jornal de Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa**, v. 8, n. 1, p. 10-27, fev. 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18980>. Acesso em: 04 ago. 2025.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, C. B.; SERRANO, A. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação. **Transinformação**, v. 36, e2410839, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/L6D4gn3jb7s-zxS9LjSK5HSn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.

LOPES, C.; FORGAS, R. C.; CERDÀ-NAVARR, A. Tese de doutorado em educação escrita por inteligência artificial?. **Revista brasileira de educação**, v. 29, e290065, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FSDMR-XbHQf9Gvft5VGHYRCL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MENESES, A. S. de. Inteligência Artificial Generativa na Comunicação Científica: recomendações para autores, revisores e editores. **Rev. Tec. Cient. CEJAM**, 4, p. 1-13, e20250029, fev. 2025. Disponível em: <https://revista.cejam.org.br/index.php/rtcc/article/view/e202540029/40>. Acesso em: 27 jul. 2025.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A.; HORTA NETO, J. L. Qualidade da Educação Básica: Para além dos Testes Cognitivos em Larga Escala. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, Artigo e11295, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5D9KZRJDfbGXbMmGT5JfwjK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2025.

PERFEITO, M. V. S.; PERFEITO, V. M. S.; NASCIMENTO, C. H. M. H.; LOPES, C. Quais tensões ou conflitos circundam o uso da inteligência artificial para a produção escrita nas pesquisas em educação?. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, a. 45, n. 90, jan/ago. 2023. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/fccf/563e01e14137348419ccad01a1867b87a28d.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PETTERSSON, D.; MOLSTAD, C. Professores do PISA: A esperança e a realização da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 629-645, jul./set. 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vr9z8PgmsMTDx5FFkHQRNw-t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2025.

RIBEIRAS, C.; DOROTEA, N.; ESTEVES, Y. Uso e percepção de LLM pelos estudantes e professores do Ensino Superior - Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Lusófona da Educação**. v. 65, n. 65, p. 85-108, 2025. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/10228>. Acesso em: 27 ago. 2025.

ROCHA, T. B.; BRANDÃO, C. W. G. S.; BRANDÃO, W. P. S. Avaliação da aprendizagem digital segundo o ChatGPT-3.5 e a autoria híbrida humano-IA. **AtoZ Novas práticas em informação e conhecimento**. 13, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/92219/74457>. Acesso: 27 jul. 2025.

RUSSEL, S.; NORVIG, P. **Inteligência Artificial**. Tradução de Regina Célia Simille de Macedo. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **Produção científica brasileira cai pelo segundo ano consecutivo**, 2024. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Asji1>. Acesso em: 02 ago. 2025.

CAPÍTULO 19

INTERCULTURALIDADE E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES INDÍGENAS: A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO JUPAGO KREKÁ NO TERRITÓRIO XUKURU

Monica Helena Panetta

Michelle Cristina Rufino Maciel

Iran Neves Ardônes

Marcus Metri Correa

Wagner Lins Lira

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-J

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre turismo indígena ainda são incipientes, apesar do aumento significativo de pesquisas com esse tema a partir de 2019 (Ronie Silvestre; Rosislene Fontana, 2023). Os mesmos autores apontam que o turismo pode trazer riscos à cultura dos povos indígenas, mas é importante refletir como essas atividades econômicas podem existir em equilíbrio com os conhecimentos tradicionais, preservando os territórios e mantendo os bens naturais.

A interculturalidade é compreendida como a interação equitativa entre diferentes culturas, um conceito presente em pesquisas de análise das relações entre povos e saberes-fazeres diversos, especialmente, em contextos marcados por desigualdades históricas e processos de resistência (Alejandro Bustos, 2005).

No entanto, o encontro entre culturas distintas, quando mediado de forma ética e respeitosa, pode favorecer o aprendizado mútuo, a troca de experiências e o desenvolvimento humano em suas dimensões simbólicas, espirituais e coletivas (Fernando Magalhães; Maria Santos, 2023).

No turismo, a interculturalidade tem ganhado centralidade em abordagens que buscam promover a valorização das culturas, o fortalecimento das identi-

dades e a construção de diálogos respeitosos entre visitantes e comunidades anfitriãs (Khalla Tupinambá; Francisco Albuquerque, 2021). Entre as experiências emergentes nesse campo, o turismo indígena tem se destacado como uma prática contra hegemônica, que alia a geração de renda sustentável aos modos próprios de viver, conhecer e ocupar os territórios (Djanires Jesus, 2014).

Neste contexto, o presente artigo propõe analisar a potencialidade da interculturalidade no turismo indígena, a partir da experiência do Coletivo Jupago Kreká, do povo Xukuru do Ororubá, que ocupam a Serra de Ororubá, localizada no estado de Pernambuco, no Nordeste do Brasil. A investigação busca compreender de que modo a articulação entre os saberes tradicionais, a identidade cultural e as atividades turísticas podem promover um intercâmbio significativo entre visitantes e comunidade, reforçando a soberania territorial e os processos de valorização cultural.

DESENVOLVIMENTO

Segundo a UNESCO (2005, p.14, tradução nossa), a interculturalidade é definida como “[...] a existência e interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e do respeito mútuo”. Essa interação cultural constitui um dos princípios centrais do turismo comunitário (Bartholo et al., 2009). De tal modo que essa diretriz está contemplada no escopo do Turismo de Base Comunitária (TBC), cujos fundamentos envolvem autogestão, equidade social, cooperação, solidariedade, responsabilidade socioambiental e a própria interculturalidade (Leilianne Barreto, Ricardo Lanzarini, 2023).

Moisés Martins e Rosângela Silva (2021, p. 4) reafirmam que o turismo

“[...] tem potencialidade de promover encontros entre comunidades locais e visitantes, como estratégia, tanto para manter vivo o patrimônio material e imaterial, como para estimular o diálogo intercultural e as práticas intergeracionais.”

A depender das atividades propostas aos visitantes, o encontro entre pessoas de diferentes origens culturais pode facilitar as interações, assim, abrindo

espaço para o crescimento coletivo, aprendizagem mútua, troca de experiências significativas e promoção do desenvolvimento local, transcendendo os benefícios materiais (Fernando Magalhães; Maria Santos, 2023).

Sob essa perspectiva, a interculturalidade se configura como um campo fértil para o diálogo entre sistemas culturais distintos, contribuindo para a construção de um ambiente pautado na complementaridade e no respeito (José Marín, 2009). Em um processo dinâmico e contínuo, em que o reconhecimento das semelhanças e das diferenças culturais possibilita a convivência dialógica — ainda que os contrastes possam, eventualmente, gerar tensões e conflitos (Marlene Marchiori, 2015).

No caso do turismo, Khalla Tupinambá e Francisco Albuquerque, (2021) reafirmam que a interação cultural promovida por experiências nas comunidades indígenas, representa uma oportunidade estratégica para o fortalecimento identitário dos povos originários, ao mesmo tempo em que permite o compartilhamento de seus saberes e tradições com a sociedade não indígena.

Além disso, os mesmos autores reforçam que a interculturalidade é essencial no turismo étnico responsável, que ao favorecer trocas culturais, que fortalecem as relações interétnicas, contribuem para a preservação das tradições indígenas e o intercâmbio de saberes-fazeres com os visitantes.

Turismo Indígena

O turismo indígena tem se consolidado como uma modalidade relevante, especialmente no Brasil, onde diferentes etnias de povos originários têm buscado estratégias para preservar suas tradições culturais enquanto se inserem de forma autônoma no mercado turístico (Ronie Silvestre; Rosislene Fontana, 2023).

Como demonstrado nas pesquisas mais recentes de várias regiões do Brasil, como a tese de Ronie Silvestre (2024), que estudou a contribuição do turismo Indígena para o empoderamento das comunidades do povo Haliti-Paresi no Mato Grosso; no estudo de Tatiane Gomes e colaboradores (2024), junto ao povo Kadiwéu, no Mato Grosso do Sul; e no relato etnográfico de Jordana Cavalcante (2024), sobre vivências na comunidade Raposa I, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima.

Segundo a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI, 2015), o turismo indígena pode ser compreendido como uma modalidade em si só ou alinhada ao Turismo de Base Comunitária (TBC), dado que ambos compartilham princípios como a gestão comunitária, a interculturalidades entre visitantes e visitados, a valorização dos modos de vida locais e a promoção da sustentabilidade sociocultural e ambiental.

De certo que o TBC se configura como uma alternativa crítica ao modelo convencional de turismo, quando propõe práticas que priorizam os interesses das comunidades, a participação ativa dos moradores, valorização das identidades culturais e proteção ambiental (Leilianne Barreto; Ricardo Lanzarini, 2023).

Nesse contexto, o turismo promovido por povos indígenas pode constituir como ferramenta de fortalecimento cultural, desde que pautado em princípios éticos que garantam o equilíbrio entre geração de renda e autonomia sociocultural (Leal, 2009). Além disso, as experiências turísticas, quando conduzidas baseadas nos princípios do TBC, assumem caráter pedagógico, possibilitando sensibilizar os visitantes sobre as realidades vividas pelas comunidades e contribuindo para a construção de uma consciência intercultural mais crítica e respeitosa (Lucília Côrtes, 2023).

Por fim, as visitas às aldeias devem promover a interculturalidade, permitindo que os não indígenas conheçam e respeitem as tradições dos povos indígenas — como lendas, mitos e demais expressões culturais (Khalla Tupinambá; Francisco Albuquerque, 2021).

Atividades no Centro de Agricultura Xukuru de Ororubá

Na Serra do Ororubá, localizada nos municípios de Pesqueira e Poção, no agreste pernambucano do Brasil, se encontram 24 aldeias ocupadas pela população indígena Xukuru do Ororubá (Edson Silva; Isabela de Barros, 2022).

Ao longo da colonização no Brasil esse território foi invadido por fazendeiros, grileiros e posseiros, que expulsaram os indígenas e se estabeleceram por séculos, o que desencadeou um processo contínuo de lutas por

retomadas dessas terras (Vânia Fialho et. al., 2011). O movimento de (re) conquista territorial foi conduzido sob a liderança do Cacique Francisco de Assis, conhecido como Xikão, cuja atuação foi decisiva na articulação comunitária e no fortalecimento da identidade étnica Xukuru (Kelly Oliveira, 2014; Vânia Fialho et al., 2011).

Cacique Xikão lutou e resistiu ao lado do seu povo por anos, conquistando duas retomadas de território, após sua morte em 1998 seu filho Marcos assumiu o cacicado, concluindo o processo de retomadas que culminou na homologação oficial do território indígenas Serra de Ororubá em 2001 (João Vieira, 2021).

Como desdobramento dessa mobilização e o desejo de permanecer no território com autonomia, foram criados diversos coletivos, que passaram a atuar em áreas de demandas da população como saúde, segurança, educação e terra (Marli Araújo e Iran Ardônes, 2020).

Dessa maneira, o Coletivo Jupago Kreka surge em 2004, a priori para articular as demandas territoriais e, posteriormente, se torna mais conhecido como um movimento em prol da agricultura indígena Xukuru, que defende a “agricultura como modo de vida”, ou seja, além do fator econômico essa atividade está ligada a organização da comunidade, identidade e cultura indígena, voltado a promover a prática da agricultura tradicional indígena em todo território (Marli Araújo; Iran Ardônes, 2020, p. 76).

Com base nessa concepção é construído o Centro de Agricultura Xukuru do Ororubá (CAXO), localizado na aldeia Couro D’Antas, sendo um espaço político-pedagógico de formação, intercâmbio e fortalecimento dos saberes ancestrais ligados à agricultura reverberando na cultura alimentar. Para tal, o Coletivo Jupago Kreká planeja uma programação anual de festividades, assembleias, visitas pedagógicas, eventos de formação e encontros interculturais com estudantes e pesquisadores, ações essas que estão voltadas à valorização dos saberes-fazeres relacionados à agricultura tradicional, cultura alimentar ancestral, práticas de cura com as plantas medicinais e artesanato indígena (Marli Araújo e Iran Ordônio, 2020).

Dando continuidade aos ensinamentos de Xikão, a comunidade Xukuru tem se ocupado em ressignificar suas culturas ancestrais. No caso específico do Caxo, o coletivo compartilha seus conhecimentos tradicionais, saberes da agricultura tradicional, preparo da culinária ancestral, práticas de cura com ervas coletadas e seus rituais. Momentos que fortalecem a memória coletiva, reafirmam a identidade étnica e constroem pontes de diálogo intercultural, evidenciando o papel central da cultura alimentar como expressão de resistência e territorialidade.

Metodologia

Esta pesquisa insere-se no escopo de uma tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), iniciada em 2022. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética e FUNAI, observando os princípios éticos das pesquisas com populações indígenas.

Este estudo tem abordagem qualitativa, fundamentado no método etnográfico, adequado para a compreensão de práticas culturais em contextos sociais específicos. A escolha desta metodologia possibilitou imersões no Território Indígena Xukuru de Ororubá, com a possibilidade de participação no cotidiano das práticas culturais e alimentares desenvolvidas pelo Coletivo Jupago Kreká.

Nesse contexto, o levantamento de informações envolveu diferentes instrumentos como entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa, observação participante e registros em diário de campo. As informações obtidas foram gravadas, transcritas e analisadas interpretativamente com base na hermenêutica cultural de Clifford Geertz (1997), que busca interpretar os significados simbólicos das ações e discursos observados.

O campo empírico da pesquisa foi o Centro de Agricultura Xukuru de Ororubá (CAXO), situado na Aldeia Couro D'Antas, no município de Pesqueira, Pernambuco. O enfoque são as atividades cotidianas do Coletivo Jupago Kreká. A escolha do campo ocorreu em 2019, quando a pesquisadora teve o primeiro contato com a cultura do povo Xukuru, por ocasião de um evento promovido pelo curso de Bacharelado em Gastronomia da UFRPE. Entretanto,

somente em 2022, após o início do doutorado, consolidou-se a parceria com a liderança do coletivo.

Foram realizadas três imersões presenciais no território, sendo a primeira em novembro de 2022, com duração de um dia e com objetivo de estabelecer contato inicial com as mulheres do coletivo e compreender o desafio, apresentado por elas, de “elaborar um cardápio” para servir aos visitantes que contemplasse preparações tradicionais, e, ao mesmo tempo, promovesse a valorização da tradição alimentar Xukuru.

A segunda imersão ocorreu entre 19 e 23 de junho de 2023 e a terceira entre 5 e 14 de julho do mesmo ano. Nesses períodos, foram acompanhadas atividades cotidianas do coletivo, com ênfase na observação participante e nos registros em diário de campo. Ao todo, foram 16 dias no território, o que possibilitou a construção de vínculos com as participantes.

Após essa fase, nos meses de março e agosto de 2024, foram realizados três encontros remotos por meio da plataforma Google Meet. Nessas ocasiões, foram conduzidas uma entrevista com a liderança e duas rodas de conversa com as quatro mulheres do coletivo. Nestes termos, cabe ressaltar que o levantamento de informações de forma remota oferece maior flexibilidade de agenda aos participantes e reduz os custos logísticos, sem prejudicar a qualidade das informações levantadas (Luise Antunes et al., 2023).

Durante as imersões presenciais, foi possível acompanhar eventos relevantes do cotidiano do coletivo, como a tradicional “Busca da Lenha” e a recepção de quatro grupos distintos de visitantes, como estudantes indígenas do ensino médio, dois grupos de graduandos de instituições federais de ensino superior de Pernambuco e pesquisadores vinculados a um órgão público federal.

Em conformidade aos princípios éticos da pesquisa etnográfica, todos os nomes próprios utilizados ao longo do trabalho são fictícios, a fim de resguardar a identidade dos(as) participantes e evitar qualquer forma de identificação direta ou indireta. As informações foram obtidas mediante consentimento livre e esclarecido, verbal e por escrito, e o anonimato foi assegurado em consonância com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise de entrevistas, rodas de conversa, anotações em diário de campo e observação participante realizadas durante as imersões no Centro de Agricultura Xukuru de Ororubá (CAXO), emergiu com clareza o protagonismo das mulheres do Coletivo Jupago Kreká na salvaguarda e transmissão dos saberes e fazeres da cultura alimentar ancestral Xukuru.

As experiências oferecidas pelo coletivo compartilham saberes com significados, são práticas que convocam memórias, territorialidades, afetos e espiritualidades. Portanto, o turismo pode ser um espaço para o encontro entre culturas, em que os saberes indígenas são reconhecidos como legítimos e transformadores.

A maneira como as práticas são desenvolvidas pelas mulheres do Coletivo Jupago Kreká se alinham ao encontro entre culturas, inserindo os visitantes em um processo de escuta e participação ativa, no qual a cultura alimentar pode se tornar uma vivência profunda. Aqui aparece a interculturalidade no encontro de diferenças, um diálogo político, ético e sensível, fundamentado no reconhecimento da dignidade dos modos de vida originários. Como destaca Pedra de Fogo:

[...] quando trazemos a comida ancestral, estamos trazendo o passado para o presente. Acho que isso preserva uma relação de proximidade, de fidelidade, de cuidado com a essência ancestral (Pedra de Fogo, 2024).

Essa fala de Pedra de Fogo evidencia o poder da comida como instrumento de mediação intercultural. Não se trata de oferecer uma experiência turística exótica ou fora de contexto, mas permitir a partilha de um tempo ancestral, inscrito na materialidade dos alimentos e na espiritualidade das práticas.

A perspectiva de resistência cultural, destacada por Ailton Krenak (2019), se revela no cotidiano dessas mulheres que, quando promovem oficinas, eventos e vivências culinárias, estabelecem uma alternativa concreta à colonização dos sentidos, sabores e saberes. Além disso, o mesmo autor

reforça esse entendimento ao afirmar que a cultura indígena é viva, dinâmica e capaz de dialogar com os desafios do presente, sem renunciar à ancestralidade.

No conceito de contracolonialidade de Nego Bispo (Antônio Santos, 2015), a proposta é ampliar o debate e oferece uma leitura para as ações do coletivo, como nas práticas alimentares do Coletivo Jupago Kreká, que são formas de (re)existência e criam espaços de intercâmbio e de reconstrução de mundos, no qual a coletividade, a autonomia e a ancestralidade orientam as relações. Nesse cenário, alimentos como o beiju adquirem potência simbólica como compartilhado por Baleeira do Roçado:

[...] o beiju na pedra... no fogo onde a gente faz, bota pedra para esquentar e faz o beiju lá... tem alguns eventos que a gente faz aqui na mata onde você vai conhecer o beiju na pedra que a gente vai fazer (Baleeira do Roçado, 2024).

Assim, o beiju, além de alimento, torna-se rito e narrativa. A culinária se transforma em linguagem intercultural que comunica a cosmovisão Xukuru aos visitantes. A própria natureza do evento – feito na cozinha do terreiro, na mata, no fogo, na pedra – revela um tempo outro, uma relação com o sagrado e com o território que ultrapassa o consumo turístico e se aproxima do aprendizado.

Esse elo entre alimentação e território é intensificado pelas práticas da agricultura ancestral, que Guandu Serena destaca:

[...] a agricultura já vem fortalecendo nossos antepassados... eles vinham, botavam roçado, colhiam o milho, faziam o xerém, a fúba, comiam o milho cozinhado, a macaxeira, fazia a farinha (Guandu Serena, 2024).

Essas práticas estão conectadas à noção de soberania alimentar, que reivindica o direito das comunidades de controlar o modo como produzem, distribuem e consomem seus alimentos (Miguel Altieri, 2009). Em um contexto de turismo, essas ações representam um contraponto à lógica mercantilizada, criando uma experiência baseada no cuidado, na reciprocidade e no fortalecimento das relações intercomunitárias. A fala de Semente do Sol explicita a dimensão ética e ecológica dessas práticas:

[...] a cultura ancestral também envolve muito amor... pensa para o futuro, para nosso bem maior, e o amor pela natureza... para não colocar agrotóxico (Semente do Sol, 2024).

Essa concepção dialoga com David Kopenawa e Bruce Albert (2015), para quem a sustentabilidade é modo de vida espiritual, coletivo e integrado à Terra. O turismo, ao se articular com essas práticas, torna-se campo de educação e sensibilização, em que as visitantes e os visitantes aprendem novas formas de estar no mundo.

O modelo adotado pelo Coletivo Jupago Kreká se aproxima do turismo de base comunitária (TBC), ao promover o protagonismo indígena e a mediação das mulheres na atividade apresentada aos visitantes, assim, o turista é convidado a escutar, participar e conhecer os saberes tradicionais como fonte legítima de conhecimento e transformação, como na proposta de Roberto Bartholo e colaboradores (2009).

O turismo intercultural vivenciado no Território Xukuru do Ororubá, por meio das ações do Coletivo Jupago Kreká, revela-se como uma prática pedagógica, ética e política. As mulheres indígenas recebem visitantes, que provoca um repensar de seus modos de vida, seus consumos e suas formas de se relacionar com o tempo, a terra e os alimentos. Como afirma Baleeira do Roçado:

[...] a importância (da retomada da cultura alimentar ancestral) ... é a história, a identidade, a cultura, a história da comida em si e a história da comida de como nossos mais velho vivia ... a gente sente isso um pouco enfraquecido, porque hoje a gente vai buscar farinha no mercado então seria importante saber, guardar memória, guardar a história das receitas e repassar e sempre que puder fazer, para que não seja esquecida, para que a gente sempre traga esses pratos para nossa mesa (Baleeira do Roçado, 2023).

Portanto, o turismo indígena construído com base nos princípios da interculturalidade, pode se tornar uma estratégia de existência e reexistência. As experiências do povo Xukuru demonstram que é possível construir futuros com autonomia sem esquecer a ancestralidade, e, nesse processo, a comida, o território e a memória se tornam instrumentos de emancipação e construção de outros mundos possíveis.

CONCLUSÃO

Ao analisar a experiência do Coletivo Jupago Kreka, este estudo demonstrou que as atividades turísticas, baseadas nos saberes-fazeres tradicionais e conduzidas pela própria comunidade, podem promover intercâmbios significativos entre visitantes e anfitriões, em que o conhecimento, a escuta e o reconhecimento mútuo são elementos centrais.

Nessas vivências, o visitante não é mero consumidor de cultura, mas participante de uma pedagogia da partilha, onde o tempo e o espaço são reordenados por práticas ancestrais que desafiam a lógica ocidental de turismo.

Além de fortalecer a identidade cultural Xukuru, essas experiências contribuem para a valorização dos saberes-fazeres femininos, o fortalecimento da soberania territorial e a ampliação da visibilidade das epistemologias indígenas. Trata-se, portanto, de um turismo contra-hegemônico, que destaca a cultura alimentar como prática de resistência, de cura e de reexistência. Assim, o turismo intercultural emerge como uma estratégia de desenvolvimento econômico, ferramenta de resistência e reafirmação identitária, capazes de contribuir para a justiça cultural e social dos povos indígenas.

REFERÊNCIA

ALTIERI, Miguel A. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA**, n. 16, p. 22–32, 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1362>. Acesso em: 16 mai. 2025.

ANTUNES, Luise Rodrigues; SILVA, Andressa Hennig; FLECK, Carolina Freddo; GALANOS Alikí Karagrigoriou. Podemos marcar um meet? Reflexões sobre os usos da entrevista não presencial como técnica de coleta de dados. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.11, n.27, p. 561-583, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/591> Acesso em: 10 mai. 2025.

ARAÚJO, Marli Gondim de; ARDÔNES, Iran Neves. A casa de sementes Mãe Zenilda e o fortalecimento da agricultura ancestral Xukuru. **Campo Geográfico: revista de geografia agrária**. Edição especial, v.15, n.39, p.69-83, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/60275>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BARRETO, Leilianne Michelle Trindade da Silva; LANZARINI, Ricardo (coord.). **Turismo Responsável no Brasil: tendências, estratégias e fomento em sustentabilidade, turismo de base comunitária e segurança turística.** Natal: UFRN/SEDIS, 2023. 189 p. ISBN 978-65-5569-354-6. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/a6fe0f23-6e49-4876-92a9-5e431486b74f>. Acesso em 10 mai. 2025.

BARTHOLO, Roberto; Sansolo, Davis Gruber; Bursztyn, Ivan. (org.). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras.** Letra e Imagem: Rio de Janeiro, 2009. p. 508. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/segmentacao-do-turismo/turismo-de-base-comunitaria-diversidade-de-olhares-e-experiencias-brasileiras.pdf> Acesso em: 10 mai. 2025.

BUSTOS, Alejandro. Hacia un turismo intercultural: el caso atacameño. **Revista Lider**, v.13, ano 10, p.133-150, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2051182.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

CAVALCANTE, Jordana de Souza. Relato de experiência sobre o etnoturismo em Roraima como alternativa sustentável para autogestão. **Experiência. Revista Científica de Extensão**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e83776, 2024. DOI: 10.5902/2447115183776. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/experiencia/article/view/83776>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CÔRTEZ, Lucília Alvim. O turismo como instrumento de lazer e transformação. **Argumentos - Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 82–106, 2023. DOI: 10.46551/issn.2527-2551v20n1p.82-106. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/6550>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FIALHO, Vânia; Neves, Rita de Cássia Maria; Figueiroa, Mariana Carneiro Leão(Org). “Plantaram” Xicão: Os Xukuru do Ororubá e a Criminalização do direito ao território. Manaus: **PNCSAUEA/UEA** Edições, 2011. 199 p. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/wp-content/uploads/2018/04/plantaram-Xicao-os-xucuru-ororuba-criminalizacao-direito-territorio.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2025.

FUNAI. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Instrução Normativa Funai nº 03/2015. Estabelece normas e diretrizes relativas às atividades de visitação para fins turísticos em terras indígenas. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/ascom/2015/doc/jun-06/in-03-2015.pdf>. Acesso em: 28 jan de 2024.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro:LTC,1989.

GOMES, Tatiane Martins; BENATTI, Camila; TEIXEIRA-DA-SILVA, Rafael Henrique. Patrimônio cultural e a arte indígena em Mato Grosso do Sul: identidade e desafios na produção de saberes do povo kadiwéu. **OKARA: Geografia em Debate**, v.18, n.1, p. 128-150, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/68378>. Acesso em: 17 abri. 2025.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Ethnography: Principles in Practice**. 4. ed. London: Routledge, 2019.

JESUS, Djanires Lageano Neto de. Turismo indígena como alternativa de (re) tradicionalização cultural. **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2014. DOI: 10.34024/rbecotur.2014.v7.6072. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/ecoturismo/article/view/6072>. Acesso em: 24 jun. 2025.

KOPENAWA, David; Albert, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

LEAL, Rosana Eduardo da Silva. O turismo desenvolvido em territórios indígenas sob o ponto de vista antropológico. **Caderno Virtual de Turismo**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/article/view/204>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MAGALHÃES, Fernando; SANTOS, Maria da Graça Mouga Poças. Museus e Turismo: em busca do diálogo e da compreensão intercultural. **RITUR - Revista Iberoamericana de Turismo**, [S. l.], v. 13, p. 23–44, 2023. DOI: 10.28998/10.28998/RITURritur.V13.N.A14885pp.23-4414885. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/ritur/article/view/14885>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MARCHIORI, Marlene. Sujeitos em diálogos nos processos interculturais. (pp.135-145). Capítulo 6. In. **Comunicação, Interculturalidade e Organizações: faces e dimensões da contemporaneidade**. (ORG.) Cláudia Peixoto de Moura, Maria Aparecida Ferrari. Porto Alegre: Edipucrs – Editora Universitária da PUCRS, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/278242978_Sujeitos_em_Dialogos_nos_Processos_Interculturais. Acesso em: 26 set. 2024.

MARÍN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/617>. Acesso em: 24 mai. 2025.

MARTINS, Moisés de Lemos; SILVA, Rosângela.. Turismo, culturas e comunicação intercultural: Uma breve introdução. In M. L. Martins & R. Silva (Eds.), **Culturas e turismo: Reflexões sobre o património, as artes e a comunicação intercultural**. UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2021, p. 7-11. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.48.1>. Acesso em: 10 mai. 2025.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely. Guerreiros do Ororubá: o processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas | Interethnica**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/15325>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Edson; BARROS, Isabela Paes de. Povo Indígena Xukuru do Ororubá: uma história de mobilizações por afirmação de direitos / Indigenous People: Xukuru do Ororubá a history of mobilizations for assuring rights. **Revista Direito e Práxis**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 395–423, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/65122>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SILVESTRE, Ronie Peterson; FONTANA, Rosislene de Fátima. O turismo indígena no Brasil: uma revisão bibliográfica de pesquisas publicadas no período de 1999 a 2021. **PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, v. 2, n.3, julio-septiembre 2023. Disponível em: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32581>. Acesso em: 10 mi. 2025.

SILVESTRE, Ronie Peterson. O Turismo Indígena e sua contribuição para o empoderamento das comunidades indígenas da sub bacia do rio Juruena-MT. Orientadora: Dr.^a Rosislene de Fátima Fontana. (Tese) Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável do Centro de Ciências Agrárias da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – 2024. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7294>. Acesso em 15 abri. 2025.

TUPINAMBÁ, Khalla Ribeiro; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Turismo, interculturalidade e educação patrimonial: tradições orais Apinayés e Krahô. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, p. 1-17, 2021. ISSN 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2734>. Acesso em 14 abri. 2025.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions: 2005 Convention**. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://en.unesco.org/creativity/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

VIEIRA, João Luiz da Silva. “A agricultura é sagrada”: as práticas agrícolas do povo Xukuru do Ororubá como resistência. **Revista de Ciências Humanas, Caeté**, v. 3, n 1, p. 68-80, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistadecienciashumanascaete/article/view/11919/8312>. Acesso em 10 mai. 2025.

CAPÍTULO 20

O CIÚME NOS RELACIONAMENTOS CONJUGAIS: COMPREENSÕES A PARTIR DA TERAPIA SISTÊMICA

Mariluza Sott Bender

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-L

INTRODUÇÃO

O ciúme é um fenômeno complexo e universal que transcende os contextos históricos e culturais, e, frequentemente, está presente nos vínculos interpessoais significativos, como nas relações familiares e amorosas. Na contemporaneidade, o ciúme é analisado de maneira mais aprofundada, especialmente em termos dos impactos que gera nas dinâmicas familiares e conjugais. Está relacionado a uma ameaça real ou imaginária de perda que é influenciada pelos sentimentos de posse e competitividade (Haack; Comandulli; Falcke, 2023).

O ciúme está relacionado ao contexto social, cultural e histórico onde ocorre e pode estar pautado nas experiências advindas da família de origem, que produzem determinados modelos de relacionamento e amor. O ciúme pode produzir situações de violência, que são expressas a partir de diferentes formas, sejam físicas, psicológicas, sexuais (Haack; Comandulli; Falcke, 2023), morais ou patrimoniais.

O tema pode ser trabalhado a partir de diferentes perspectivas, contudo, a abordagem sistêmica contribui para a compreensão do ciúme ao abordá-lo não apenas como uma resposta individual a uma ameaça percebida, mas como um processo relacional que reflete influências recíprocas entre os membros do sistema familiar. Essa abordagem permite entender o ciúme como um sintoma coletivo, que se fortalece e se perpetua dentro do grupo familiar por meio de ciclos de retroalimentação, tanto negativos quanto positivos (Turatti; Lucas, 2016).

Nesse sentido, tomou-se como objetivo de pesquisa discutir quais são as contribuições da terapia sistêmica para a compreensão do ciúme e como esta pode auxiliar no trabalho terapêutico com pessoas que vivenciam situações de violência relacionadas ao ciúme. Este tema se justifica pois, ao trazer o foco para as interações e padrões transgeracionais, a perspectiva sistêmica possibilita que o ciúme seja investigado em seus aspectos mais amplos e enraizados no sistema familiar. Em vez de isolar o comportamento de uma pessoa ciumentada, os terapeutas sistêmicos examinam como as atitudes e reações dos demais membros contribuem para a manifestação e sustentação desse sentimento.

Para a efetivação do estudo realizou-se uma revisão bibliográfica, com teor teórico crítico. Foram utilizados livros de autores que são referência nos estudos sobre a violência conjugal, como Brenda T. Comandulli, Denise Falcke e Karla R. Haack, e na área da terapia sistêmica, onde destacam-se Betty Carter, Richard Schwartz, Michael Nichols, Mônica McGoldrick e Salvador Minuchin.

Também buscou-se embasamento em artigos científicos da Scientific Electronic Library Onlin (SciELO). As buscas destes foram realizadas utilizando-se os seguintes indexadores contidos nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): ciúme; violência; terapia sistêmica, combinados pelo operador booleano AND. Os resultados foram apresentados de forma descritiva em eixos temáticos, de acordo com o conteúdo apresentado pelos estudos.

O CIÚME NA CONTEMPORANEIDADE

O sistema familiar se transforma através do tempo, sofrendo influências das gerações anteriores e das que estão por vir, ou seja, dos membros que deixaram de fazer parte dela e daqueles que ainda farão (Carter; McGoldrick; Garcia-Preto, 2011). Apesar disso, o ciúme tem feito parte da experiência humana ao longo da história, estando presente em quase todas as relações, sejam elas amorosas, familiares ou de amizade. Ele pode ser considerado um estado emocional desencadeado em resposta a ameaças percebidas em um relacionamento, e é comum em diferentes tipos de vínculo (Turatti; Lucas, 2016).

O ciúme desencadeia emoções que são necessariamente um dado cultural tecido no coração do vínculo social e nutrido por toda a história do sujeito. Ele mostra aos outros uma maneira pessoal de ver o mundo e ser afetado por ele (Guimarães; Zanello, 2024). O ciúme é associado a uma manifestação de amor e cuidado entre pares, mas seu excesso pode indicar questões profundas de insegurança e necessidade de controle. Segundo Haack e Falcke (2020), o ciúme também pode refletir a dinâmica entre os indivíduos no sistema familiar, ocupando espaço significativo no contexto das relações familiares, incluindo subsistemas como o conjugal, o parental e o fraternal.

Essa emoção, quando presente em excesso, tem potencial para se tornar disfuncional, especialmente quando serve de mediador entre os padrões de relacionamento observados na família de origem e a atuação no casamento. Nesse aspecto, o ciúme pode gerar ciclos de violência e comportamentos que, muitas vezes, se justificam erroneamente como demonstrações de amor e cuidado (Haack; Falcke, 2020).

Ferreira-Santos (2003) argumenta que o ciúme pode surgir a partir do medo de perder a atenção e o afeto do parceiro, o que leva o indivíduo a buscar meios de controle sobre a relação. Contudo, esse controle excessivo tende a gerar tensões e aumentar a probabilidade de conflitos e situações de violência. A autoestima desempenha um papel crucial nesse contexto, pois quanto mais inseguro o indivíduo se sente em relação a si mesmo, maior é a necessidade de reafirmação dentro do relacionamento, o que pode culminar em comportamento possessivo.

O ciúme surge como um sentimento inato das relações interpessoais, onde ele interliga a dinâmica entre indivíduos em um sistema. Esse sentimento típico da interação humana adentra as mais íntimas relações, como no núcleo familiar e seus subsistemas. Visto que o ciúme é um fenômeno relacional, ele não necessariamente possui caráter totalmente negativo e disfuncional quando se apresenta de forma homeostática. Entretanto, a propensão do ciúme para a disfuncionalidade das relações é um dos maiores agravantes e causadores de violência conjugal. Além de que, surge como um discurso transgeracional de atualização de padrões e inseguranças, perpetuando sua retroalimentação (Haack; Falcke, 2020).

Além disso, a pesquisa de Guimarães e Zanello (2024) revelou que no ciúme, além da dimensão social, existem padrões de masculinidade que se entrecruzam com particularidades narcísicas. Assim, o ciúme masculino traduz-se a partir do dispositivo da eficácia, sendo que o não reconhecimento do mesmo pode relacionar-se ao desejo de não demonstrar fraqueza e a uma disputa de poder e tentativa de controlar a parceira. Quando são as mulheres que evidenciam o ciúme, os homens tendem a desqualificar suas queixas, colocando-as em uma posição de fragilidade emocional e consequentemente se colocando em uma posição de superioridade, que muitas vezes pode culminar em situações de violência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos artigos e livros dos autores que são referência na área da Terapia Sistêmica, os resultados foram divididos em dois eixos de análise. O primeiro eixo discute o ciúme e a violência a partir de uma compreensão sistêmica, enquanto o segundo eixo analisa as possibilidades de estabelecer intervenções terapêuticas a partir da terapia sistêmica diante do trabalho com o ciúme na relação conjugal.

Eixo 1: A terapia sistêmica e as compreensões sobre o ciúme e a violência

A teoria sistêmica considera a família como um sistema integrado, em que cada pessoa desempenha um papel e as interações são interdependentes. Dentro deste sistema, comportamentos individuais não podem ser vistos de maneira isolada, ao contrário, eles influenciam e são influenciados pelas relações com os outros membros da família. Isso significa que, ao enfrentar um problema, se faz necessário considerar de que forma esse comportamento afeta o equilíbrio desse sistema familiar como um todo (Carter; McGoldrick; Garcia-Preto, 2011).

No contexto conjugal, a terapia sistêmica sugere que os comportamentos observados são frequentemente aprendidos no sistema familiar e repetidos ao longo da vida adulta. Assim, os “membros de uma família são afetados tão profundamente uns pelos outros em seus pensamentos, sentimentos e ações

que parecem viver sob uma mesma pele emocional” (Kerr, 2000, apud Otto, 2020, p. 83).

De acordo com a perspectiva sistêmica, as famílias são compostas por elementos interdependentes que, ao interagir, formam um todo mais complexo que a soma de suas partes. Esse conceito de interdependência é central na teoria sistêmica, que vê a família não como um conjunto de indivíduos isolados, mas como uma rede de relacionamentos que se influenciam mutuamente, onde as ações de um indivíduo afetam todos os outros membros (Carter; McGoldrick; Garcia-Preto, 2011).

Turatti e Lucas (2016) observam que a família é o primeiro sistema no qual o indivíduo experimenta valores e modelos afetivos, que acabam sendo replicados em suas futuras relações. Dessa forma, a manifestação de ciúme excessivo em um dos parceiros pode estar associada aos exemplos de relacionamento observados entre os próprios pais, promovendo uma visão distorcida do amor.

A transgeracionalidade refere-se a forma como determinados padrões de relacionamento familiar produzem processos previsíveis em várias gerações. A limitação, a intensidade e as características dos padrões relacionais dentro do sistema emocional da família são fortemente atravessadas pelas gerações anteriores (Papero et al., 1998). Muitos podem ser os causadores de tal repetição, entretanto, a falta de cuidados e sensação de desamparo experienciados na família de origem tem forte influência na herança deste “sintoma” conjugal (Haack; Falcke, 2020).

Outra questão importante é que o histórico de vivência de situações de ciúme e violência na família de origem podem produzir uma tendência à repetição de padrões. Isso ocorre devido a tomada das relações dos pais como exemplo, o que faz com que a violência seja naturalizada no relacionamento conjugal (Temple et al. 2013). Novamente, as experiências negativas na família originária impactam as relações conjugais e se associam com a reprodução de situações de violência (Haack; Falcke, 2020).

Além disso, a pouca diferenciação do self de um indivíduo é visível pela sua insegurança e dificuldade de se separar, por ter medo de deixar de participar

de um núcleo familiar. A diferenciação do self é a habilidade do indivíduo de realizar a autorregulação das suas emoções, de forma a continuar a pertencer ao núcleo familiar, mas também conseguir aumentar sua individuação (Otto, 2020). Segundo Feeney (2004), após a vida adulta e o início de uma relação conjugal, o cônjuge se torna a figura de apego principal do indivíduo, sendo que esse papel de apego não é automático, mas se desenvolve com a consolidação do vínculo conjugal.

Nesse sentido, Neves (2015) defende que os laços afetivos estão fortemente ligados à proteção e segurança, sendo que a possibilidade de perda produz um descompasso no que tange a segurança no relacionamento. Ademais, o ciúme no sistema familiar, segundo a perspectiva sistêmica, pode ser entendido como resultado das interações e influências mútuas entre diferentes subsistemas.

Os sistemas de ordem superior, como o casal, afetam e são afetados pelos sistemas de ordem inferior, refletindo-se nas ações, sentimentos e pensamentos das pessoas envolvidas. Dessa forma, um comportamento ciumento pode ser sustentado por um ciclo de retroalimentação negativa que reforça o problema, mas também é possível que intervenções alterem esse ciclo para promover uma retroalimentação positiva que traga mudanças construtivas. Essa influência recíproca sugere que modificar o comportamento de uma pessoa pode impactar toda a dinâmica do relacionamento, especialmente em sistemas conjugais e familiares (Leal, 2005).

Esse estado emocional, acionado pela percepção de ameaça ao relacionamento, pode surgir em diferentes tipos de vínculos, sendo uma resposta comum em diversos tipos de relações familiares. No contexto familiar, o ciúme é frequentemente um indicador de insegurança, controle e medo de perda, que se manifesta e intensifica por meio das interações cotidianas. Assim, quando o ciúme se torna excessivo, é provável que ele reflita dinâmicas emocionais mais amplas, presentes no sistema familiar e que afetam de forma negativa o bem-estar dos seus membros (Leal, 2005).

A compreensão do ciúme a partir da abordagem sistêmica possibilita um olhar amplo para além do indivíduo ciumento, abrangendo as relações

familiares e conjugais que alimentam e intensificam esse sentimento. Logo, investigar as causas do ciúme envolve considerar a autoestima como um fator essencial que pode intensificar ou amenizar esse sentimento. Ademais, Leal (2005) observa que, na dinâmica dos sistemas familiares, o ciúme afeta e é afetado por diferentes subsistemas.

Em sistemas conjugais, esse comportamento pode ser sustentado por um ciclo de retroalimentação negativa, onde ações de controle e possessividade são reforçadas, dificultando a superação do problema e perpetuando as tensões. Alterar esse ciclo, no entanto, pode gerar uma retroalimentação positiva, promovendo mudanças construtivas, que tornam o relacionamento mais equilibrado.

Eixo 2: A terapia sistêmica e a intervenção terapêutica com o ciúme nas relações conjugais

A intervenção terapêutica na abordagem sistêmica busca compreender o ciúme como um fenômeno relacional, impactado pela dinâmica do sistema familiar. Segundo Thomaz e Marra (2021), o ciúme, quando tratado no contexto familiar, exige uma análise das interações e padrões repetitivos de controle e dependência emocional entre os membros da família. Em vez de focar exclusivamente no indivíduo que manifesta ciúme, o terapeuta sistêmico explora as influências e respostas dos demais membros, reconhecendo como suas reações podem reforçar ou atenuar o comportamento ciumento. Esse enfoque permite desestruturar os ciclos de retroalimentação negativa que frequentemente mantêm o ciúme no sistema familiar.

Nessa perspectiva, a abordagem sistêmica trabalha na identificação dos fatores que contribuem para o fortalecimento da autoconfiança e da autonomia emocional dos parceiros. Segundo Thomaz e Marra (2021), uma intervenção eficaz no contexto do ciúme exige que o terapeuta incentive a comunicação e o entendimento mútuo, facilitando que cada membro expresse suas inseguranças e compreenda melhor as raízes de seus sentimentos. Assim, a terapia possibilita que o ciúme seja visto não como uma falha individual, mas como um reflexo das expectativas e modelos aprendidos dentro do sistema familiar.

Neste contexto, a abordagem sistêmica, em vez de buscar entender as causas profundas do ciúme, foca em identificar os fatores que o sustentam e

modificá-los para promover uma mudança no sistema familiar. O terapeuta age sobre as condutas de ambos os membros do casal, considerando que cada comportamento mantém o ciclo de ciúmes e seus efeitos. Para Leal (2005), uma pequena alteração em um dos componentes do sistema pode provocar mudanças significativas nas outras partes, alterando, assim, o equilíbrio de toda a dinâmica familiar. Essa visão sistêmica demonstra que o comportamento ciumento não é apenas uma questão individual, mas algo que reflete e impacta o sistema como um todo, influenciando também os demais membros da família.

Além disso, Leal (2005) refere que a influência recíproca entre os sistemas pode gerar circuitos de retroalimentação negativa que mantêm o problema, ou criar circuitos de retroalimentação positiva que promovem mudanças. Para desativar um circuito negativo na relação, pode ser necessária uma mudança no sistema inferior, ou seja, na pessoa ciumenta. A terapia sistêmica oferece alternativas para que o sistema familiar desloque o foco do controle para o apoio e a valorização da individualidade.

A terapia familiar sistêmica busca identificar e intervir nesses padrões transgeracionais para que os indivíduos possam adotar novas formas de relacionamento e romper ciclos de sofrimento. O reconhecimento de padrões transgeracionais permite que terapeutas e pacientes tracem a origem de problemas emocionais e comportamentais até as gerações anteriores. Para a identificação dos padrões, os terapeutas utilizam técnicas como o genograma, que permite mapear a história familiar, identificar padrões repetitivos e facilitar a compreensão das lealdades invisíveis que amarram os membros da família a papéis indesejados (Carter; McGoldrick; Garcia-Preto, 2011).

O genograma é uma ferramenta essencial na terapia sistêmica. Criado por Murray Bowen nos anos 1970, o genograma permite ao terapeuta e ao cliente visualizar informações sobre a estrutura familiar, incluindo aspectos emocionais, históricos e relacionais, tornando-o uma espécie de “árvore genealógica” terapêutica, que destaca tanto os vínculos afetivos quanto as dinâmicas de poder e conflitos que podem atravessar gerações (Bowen, 1978).

Dessa forma, o processo terapêutico se torna uma oportunidade de revisão e supervisão dos laços familiares, promovendo maior autonomia emocional

para os membros da família (Carter; McGoldrick; Garcia-Preto, 2011). O rompimento dos ciclos transgeracionais ajuda os membros da família a conscientizarem-se desses padrões e a criarem modos de interação. De acordo com Minuchin (1982), uma abordagem terapêutica sistêmica permite a reorganização das dinâmicas familiares, promovendo o bem-estar individual e coletivo. Trabalhar a transgeracionalidade no contexto da terapia pode auxiliar na resolução de traumas antigos, na desconstrução de padrões disfuncionais e na construção de uma nova narrativa familiar.

Contudo, é comum que ocorram resistências às mudanças no sistema, a depender dos sentidos que os sintomas encontram no contexto familiar. Se os conflitos familiares forem extintos, isso pode significar o fim do relacionamento ou do padrão conjugal estabelecido a partir das famílias de origem (Nichols; Schwartz, 2007).

Assim, no trabalho com famílias que enfrentam o ciúme patológico, o terapeuta explora a história transgeracional e os papéis assumidos por cada parceiro, investigando como os padrões de relacionamentos passados influenciam a dinâmica atual. Conforme discutido por Thomaz e Marra (2021), essa análise permite a quebra de comportamentos disfuncionais, promovendo relações mais saudáveis e ajudando os membros da família a reestruturarem o vínculo com base no respeito e na confiança. Esse entendimento abre caminho para uma intervenção terapêutica que visa desestruturar padrões de controle, dependência emocional e insegurança, reconfigurando a dinâmica familiar e promovendo relações mais saudáveis e equilibradas.

CONCLUSÃO

A abordagem sistêmica oferece uma visão rica e abrangente para a compreensão do ciúme, destacando-o como um fenômeno que não pertence exclusivamente ao indivíduo, mas que emerge e se sustenta na rede de interações e padrões estabelecidos ao longo da convivência familiar. Esta perspectiva é fundamental para diferenciar os aspectos funcionais e disfuncionais do ciúme, permitindo que o terapeuta observe as dinâmicas que o alimentam e intensificam dentro de um sistema relacional.

Ao contrário de abordagens que focam unicamente no controle do comportamento ciumento, a abordagem sistêmica considera o contexto mais amplo, em que as reações de todos os membros influenciam e moldam o comportamento, tornando o ciúme uma manifestação que envolve todo o sistema familiar. No ambiente terapêutico, essa compreensão do ciúme possibilita intervenções que vão além do indivíduo, promovendo um trabalho de reconstrução das relações familiares baseado na autoconfiança e na autonomia emocional de cada membro.

A intervenção sistêmica permite que o terapeuta ajude os membros da família a perceberem suas próprias contribuições para os ciclos de ciúme e controle, estimulando a comunicação aberta e o fortalecimento da autoestima como forma de reduzir o comportamento possessivo e aumentar o bem-estar familiar. Essa análise amplia o foco da terapia para incluir aspectos transgeracionais, identificando padrões de relacionamento que foram transmitidos ao longo das gerações e que influenciam os papéis desempenhados dentro da dinâmica atual. Assim, o terapeuta pode ajudar o casal a compreender como as heranças emocionais de seus próprios pais e/ou avós podem influenciar suas atitudes e expectativas no relacionamento presente.

Além disso, o conceito de retroalimentação, central na abordagem sistêmica, revela como o ciúme e os comportamentos de controle se perpetuam mutuamente. A terapia pode, então, oferecer aos parceiros alternativas para transformar esses ciclos de retroalimentação negativa em padrões positivos de apoio e valorização da individualidade. Ao deslocar o foco do controle para o respeito e a confiança, o sistema familiar tem a chance de reconfigurar as bases emocionais e afetivas de seus vínculos. Essa ressignificação do ciúme como algo que pode ser explorado e entendido pelo casal e pelos membros familiares de forma construtiva possibilita que o sistema familiar se fortaleça, cultivando relações mais saudáveis e equilibradas que promovam o crescimento emocional de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BOWEN, Murray. *Terapia familiar na prática clínica*. Nova York: Jason Aronson, 1978.

CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Mônica; GARCIA-PRETO, Nydia (org.). *The Expanded Family Life Cycle: Individual, Family, and Social Perspectives*. 4 ed. Boston: Pearson Allyn e Bacon, 2011.

FEENEY, J. A. Transfer of attachment functions from parents to romantic partners. *Journal of Family Studies*, v. 10, n. 2, p. 220–238, 2004. Doi: <https://doi.org/10.5172/jfs.327.10.2.220>

FERREIRA-SANTOS, Eduardo. *Ciúme: o medo da perda*. São Paulo: Claridade, 2003.

GUIMARÃES, Maísa. C.; ZANELLO, Valeska. Jealousy and the Male (Im) Potency: Psychodynamic Reading from a Gender Perspective. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 40, p. e40405, 2024.

HAACK, Karla R.; FALCKE, Denise. Seria o Ciúme Mediador entre as Experiências na Família de Origem e a Violência Física na Conjugalidade? *Psico - USF*, v. 25, n. 3, p. 425-437, jul. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250303>

HAACK, Karla R.; COMANDULLI, Brenda. T.; FALCKE, Denise. Attachment, Jealousy, and Conjugal Violence. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 39, p. e39413, 2023. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e39413.en>

LEAL, Maria de Lurdes A. S. G. *Ciúme sexual: Percurso para um Delírio de Infidelidade*. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicopatologia e Psicologia Clínica). Repositório ISPA, Lisboa, Portugal, 2005.

MINUCHIN, Salvador. *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 1982.

NEVES, Cristiane C. *Luto complicado nas relações amorosas*. Instituto de psicologia. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Especialista em Teoria, Pesquisa e Intervenção em Luto). São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.4estacoes.com/pdf/luto_complicado_nas_separacoes_amorosas.pdf. Acesso em: 22 Nov 2024.

NICHOLS, Michael P.; SCHWARTZ, Richard C. *Terapia familiar: conceitos e métodos*. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OTTO, A. F. N.; RIBEIRO, M. A. Contribuições de Murray Bowen à terapia familiar sistêmica. *Pensando famílias*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 79-95, jun. 2020.

PAPERO, Daniel V. A teoria sobre os sistemas familiares de Bowen. In: Elkaim, M. (Org.), *Panorama das terapias familiares* (E. C. Mellen, trad.). São Paulo: Summus, v. 1, p. 71-100, 1998.

TEMPLE, J. R., et al. Importance of gender and attitudes about violence in the relationship between exposure to interparental violence and the perpetration of teen dating violence. *Child abuse e neglect*, v. 37, n. 5, p. 343-352, 2013. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.02.001>

THOMAZ, D. C. S.; MARRA, M. M. A Violência Doméstica pelo Olhar da Terapia Sistêmica: Atendimento de uma Família. *Revista Brasileira de Terapia Familiar*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021.

TURATTI, M. C.; LUCAS, M. G. Compreendendo o ciúme na relação conjugal: um olhar sistêmico. *Unoesc e Ciência - ACBS*, v. 7, n. 2, p. 145-152, 2016.

CAPÍTULO 21

DIVERSIDADE, PENSAMENTO DECOLONIAL/COLONIALIDADE NO ESTUDO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE-AMAPÁ

Hedilano Luiz da Silva Maciel
Doi: 10.48209/978-65-5417-530-M

INTRODUÇÃO

Ensinar a história dos povos indígenas amapaenses no ensino básico é necessário e urgente. As muitas histórias desses povos permanecem excluídas, discriminadas, diminuídas ou até apagadas dos currículos e dos materiais didáticos que subsidiam o Ensino de História do Brasil. É importante trazer para a sala de aula da EJA discussões sobre diversidade e práticas decoloniais, estabelecendo diálogos concretos com a temática indígena.

Além disso, José da Silva e Costa (2018) lembram que: não podemos esquecer que a maioria dos estudantes de História são oriundos de famílias cujas origens apontam para a diversidade étnico-racial. Assim, torna-se essencial discutir a temática da diversidade no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, de modo a não homogeneizar os grupos sociais, mas, sim, para demarcar suas diferentes formas de ser e de viver.

Partindo dessas problematizações é que delineamos como proposta a elaboração um material didático para “educar” professores e alunos quanto ao reconhecimento do “outro” (José da Silva; Costa, 2018). Esses autores afirmam haver necessidade de nos educarmos, professores e alunos, quanto a temática indígena. Dizem eles:

A partir da aplicação da lei, não apenas os alunos da Educação Básica, mas também os professores formadores de opinião, podem se educar e começar a demolir dentro de si ideias e sentimentos equivocados a respeito das populações indígenas, enxergando-as para muito além do exótico, do

estranho, do “selvagem” (bom ou mal). Assim, é possível reescrever uma história, dentro e fora das escolas, que rompa com certos padrões de vigência, que excluam, discriminam e tentam diminuir ou apagar a presença do diverso, do diferente, diminuindo-o, inferiorizando-o e desqualificando-o de diversas formas. (José da Silva; Costa, 2018, p.93)

A Lei nº. 11.645/2008, trouxe a necessidade de questionar a visão generalizante que se tem ainda dos povos indígenas, de seu apagamento ou de sua diminuição nos currículos e nos materiais didáticos. Por isso, a preocupação dos autores acima incide na necessidade de “reescrever” a história dos povos indígenas e de “educar” não só alunos, mas, e principalmente, professores e com isso romper e problematizar com a história que situa o indígena como genérico, congelado no passado e sem contemporaneidade.

Os discentes precisam saber sobre a diversidade étnica do Estado amapaense. Saber que existem diferentes povos e diferenças entre os indígenas, que identidades e culturas distintas, vivendo em territórios com dinâmicas diferenciadas. José da Silva e Meireles enfatizam que:

Muita razão e pouca sensibilidade são as marcas do Ensino de História no Brasil, pelo menos desde o século XIX. Assim, desconsideram-se outras lógicas, outras formas de verificação/marcação da passagem do tempo, outras racionalidades. Adotando-se o ultrapassado e obsoleto modelo quadripartido francês (Idade Antiga, Idade Medieval, Idade Moderna e Idade Contemporânea, além da Pré-História), adotam-se também posturas e modos de ver, sentir, representar e viver a vida, fazer história, além de se estudar História na escola. A colonização simbólica que ocorre de norte a sul do país está intrinsecamente relacionada à formação de professores, aos currículos escolares oficiais (sejam municipais, estaduais ou federal) e aos livros e materiais didáticos que reproduzem apenas uma forma de se compreender a história: linear, por etapas, progressiva, evolucionista. Essa forma oblitera e escamoteia a presença de indígenas, negros, migrantes oriundos do mundo não europeu, mulheres, crianças, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2019, p. 233-234)

DESENVOLVIMENTO

Precisamos problematizar a história dos povos indígenas, considerados como agente ausente na história contada pelos colonizadores europeus (Coelho, 2008). Uma história que transita atualmente na sociedade e no espaço escolar,

reforçada nos currículos oficiais, nos livros didáticos e na própria formação dos professores (Bastos; Silva, 2019).

Nesse sentido, é preciso perceber que a Lei nº 11.645/2008 não deve ser vista simplesmente como instrumento que exige a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura dos Povos Indígenas, mas como possibilidade de estabelecer diálogo com uma temática tão cara ao Ensino Básico e para a formação de professores.

A lei de 2008 é resultado da mobilização dos povos indígenas para inserção de suas histórias e culturas nos currículos e nos materiais didáticos oficiais de escolas não indígenas. Colocando o papel preponderante de professores e professoras para tornar a aprendizagem de estudantes do Ensino Básico menos preconceituosa e excludente. Pois, no mais, o que ainda persiste no espaço escolar são ideias, imagens e representações equivocadas, excludentes, discriminatórias e folclorizadas, que têm provocado o desaparecimento ou a diminuição da História viva e pulsante dos indígenas na História do Brasil.

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo e a sua diversidade. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação aos grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país, por muito tempo, tem sido marcado por “mitos” que veiculam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (Gomes, 2007).

Porém, para que esses “mitos” sejam problematizados, é necessário, conforme aponta Bittencourt, que ocorra um ensino de História com pautas definidas sob os auspícios da interculturalidade e “[...] como fundamento para os estudos sobre a sociedade brasileira, com o propósito de superação do domínio quase que exclusivo de paradigmas decorrentes do processo de colonização de matriz europeia para estudos históricos da sociedade brasileira” (Bittencourt, 2018, p.108).

É preciso que os professores atentem para o avanço recente dos debates sobre diversidades culturais e sociais. Deve existir discussões sobre currículos e materiais didáticos de História no setor educacional, pautando-se a diversidade, a inclusão e o antirracismo.

É fato que, embora exista a aprovação de legislação efetiva quanto a temática indígena, as discussões sobre diversidade ainda não são colocadas como pauta importante para o ensino básico (Bittencourt, 2018). Observamos que, mesmo com legislação específica, ainda se tem nos currículos de história uma forte presença, em seus conteúdos, de um pensamento de colonialidade. Quijano, um dos estudiosos da decolonialidade considera que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (Quijano, 2009, p. 73).

De acordo com Quijano, é dentro dessa perspectiva que povos indígenas, negros, asiáticos são considerados “inferiores”, subalternizados em relação aos europeus. Pois, a colonialidade se fundamenta no modelo de poder baseado em ideias discriminatórias, excludentes e elitistas que constroem a dominação colonial e valores “ocidentais” como “verdades” em âmbito mundial.

Nesse sentido, esses “valores ocidentais” têm provocado a produção de conhecimentos, de narrativas e de representações sobre os povos indígenas, subjugando-os e relegando-os à subalternidade, portanto, marginalizando seus saberes e suas histórias. O ensino de História nas escolas da Educação Básica do país deve problematizado. Pois, as relações impostas pela colonialidade, que caracterizam a ausência de protagonismos dos povos indígenas nas salas de aula e nos materiais didáticos, tem contribuído para a prevalência de narrativas e representações, rotulando essas populações como “bárbaras” e “selvagens”.

Precisamos vencer o entendimento de que o indígena é uma outra espécie de ser vivo. Questão amplamente debatida pelos missionários religiosos do século XVI, mas, ainda presente nas atuais gerações de alunos (Bittencourt,

2018). Tem-se ainda um grande tabu nos bancos escolares e na própria academia em relação ao debate sobre as temáticas de história indígena, sobretudo por conta de um projeto político-intelectual de nação e educação baseada nos valores de uma sociedade elitista, branca, cristã e masculina.

A história contada acerca do processo histórico do Brasil foi delineada pelo colonizador europeu, com algumas raríssimas contribuições de africanos e indígenas. Configurava-se, deste modo, a proposta de Friedrich Von Martius que defendia a formação da nação composta pelos três elementos que habitavam o território brasileiro, deixando transparecer uma ideia de democracia racial (Bittencourt, 2018).

Essa proposta trouxe a representação de que a construção da nação teria surgido da colaboração entre europeus, africanos e indígenas. Porém, na história descrita havia o silenciamento da violência do colonizador contra as populações africanas e indígenas e sua resistência. Portanto, na história contada do ponto de vista do colonizador, configurava-se uma abordagem reducionista da história brasileira. Para Elza Nadai:

É nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório e os silêncios sobre a escravização da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionista das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território. Além disso, as próprias representações enfatizando a ocupação portuguesa de um espaço natural, vazio, não como conquista, garantiram o grau de legitimidade da expansão colonial europeia e da colonização portuguesa. (Nadai, 1993, p. 149-150)

Assim, ao fazermos uma análise do Ensino de História, apoiada em autores como Ernesta Zamboni e Maria Aparecida Bergamaschi (2009) e Circe Bittencourt (2012), observamos que o indígena durante o Império teve a imagem vinculada a construção de uma identidade nacional devido a atuação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838. Os intelectuais deste Instituto colocavam o indígena como símbolo da nascente nação brasileira, porém, marginalizado quanto ao processo de formação étnica-cultural do país.

Com o advento da República, o indígena torna-se cidadão tutelado pelo Estado brasileiro. Inicialmente, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) deveria

responder pelos indígenas, incentivando-os a se tornarem passivos e a adquirirem hábitos diferentes de suas tradições.

A Fundação Nacional do Índio (Funai) - hoje Fundação Nacional dos Povos Indígenas -, que substituiu o SPI em 1967, continuou a mesma linha paternalista e intervencionista em relação aos indígenas. Nas escolas, notava-se (e ainda se nota) a superioridade branca e essas atitudes serviam para justificar as ações integracionistas implementadas pelo SPI e, posteriormente, pela Funai.

Assim, vemos que a história de subalternização dos povos indígenas continuou ao longo dos governos da República brasileira. De igual modo, a historiografia brasileira tratou esses povos de forma diminuída ou mesmo silenciada. As imagens e as representações dos indígenas impressas pela historiografia foram, também, cunhadas nos currículos e nos livros didáticos de História.

Para Zamboni e Bergamaschi (2009), a construção da História dos indígenas no Brasil influenciou decisivamente o saber escolar entre os séculos XIX e XX. Segundo as autoras decorrem dessa influência o predomínio das seguintes concepções: 1) índio genérico; 2) índio exótico; 3) índio romântico e 4) índio fugaz.

Essas concepções explicitadas por Zamboni e Bergamaschi, são reforçadas no ambiente escolar pela criação do “Dia do Índio” (19 de abril), fruto do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México em 1940. Nas escolas brasileiras, houve uma inserção forte de civismo ao “Dia do Índio”, e com “fórmulas desgastadas de apresentação das ‘realidades indígenas’: desenhos estilizados de indígenas, apresentações descontextualizadas, caracterizações folclóricas e exóticas do ‘ser índio’” (José da Silva; Costa, 2018, p. 82).

Esses arranjos para situar o indígena brasileiro, marginalizam, excluem ou mesmo apagam o protagonismo dos indígenas na História do Brasil, trazendo para o Ensino de História, currículos escolares e materiais didáticos que reforçam os reflexos da homogeneização colonial, da sua colonialidade (Quijano, 2009) e da ideia de progresso ligada ao homem branco europeu, dentro de uma visão linear que invade currículos e nos materiais didáticos do Ensino Básico (Bittencourt, 2018). No mais, tem-se uma História feita:

Excluindo-se experiências e trajetórias espaço-temporais de diferentes povos não europeus, como indígenas e negros, que não aparecem nos programas curriculares, nos materiais didáticos e nem fazem parte da formação dos professores de História, persiste nos currículos escolares a perspectiva eurocêntrica/colonial sobre o mundo e, em particular, sobre a formação histórica do Brasil. Tal perspectiva provoca a invisibilidade e a exclusão de saberes e histórias das Áfricas e das Américas. (Bastos; Silva, 2019)

Contudo, a despeito da invisibilidade e exclusão das identidades indígenas em detrimento de complexos processos de exclusão, a diversidade cultural se insurge para quebrar o pretense monolitismo da história e o ensino de história vai se atualizando, conforme expressam Zamboni e Bergamaschi (2009).

RESULTADO E DISCUSSÃO

As mudanças no campo da ciência de referência, sobretudo a partir dos anos de 1960, situou novos temas e novas abordagens. Nos anos de 1990, a aproximação da História com a Antropologia possibilitou novos desafios para História no âmbito acadêmico (Monteiro, 1994; Almeida, 2010; 2012). A partir desse período, a temática indígena na produção historiográfica brasileira contribuiu decisivamente para repensarmos as representações e estereótipos com relação aos povos indígenas.

A nova História Indígena configurada pelo diálogo entre a História e a Antropologia passou a problematizar a invisibilidade dos indígenas na História brasileira, bem como a destacar o protagonismo desses agentes com suas dinâmicas próprias, construídas por meio de complexas relações sociais em contextos históricos. Neste sentido, Almeida enfatiza que atualmente:

Mudanças culturais vivenciadas pelos índios ganham outras interpretações e passam a ser vistas não apenas como perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos do seu dinamismo, mesmo em situações de contato extremamente violentas como foi o caso dos índios e dos colonizadores (Almeida, 2012, p.23).

As novas fontes advindas do diálogo dos dois campos (História e Antropologia) estabeleceram novas compreensões e reinterpretações sobre a história dos indígenas no Brasil e do Ensino de História Indígena. Numa nova inter-

pretação, os indígenas passaram a ser vistos não mais congelados no tempo, com uma só língua e uma só cultura, mas compreendidos a partir de relações complexas e dinâmicas no encontro com outras culturas.

Nessa nova reinterpretação, por exemplo, Monteiro (1994) reinterpreta a formação da sociedade paulista, entre os séculos XVI e XVII e o papel das populações indígenas no contato com colonos e jesuítas, redimensionando o papel do índio no sistema produtivo em São Paulo. Já Almeida (2010; 2012) faz uma nova leitura dos indígenas no encontro com os portugueses no Rio de Janeiro durante a colonização, situando a participação desses sujeitos no processo de construção das sociedades coloniais e pós-coloniais. Os dois autores, sobretudo, destacam o protagonismo e a não passividade do indígena no encontro com os colonizadores portugueses.

A nova História Indígena ajudou a encaminhar novas reflexões sobre como trabalhar com a diversidade em sala de aula, trazendo algumas alterações para os livros didáticos e para os currículos de história. Assim, o campo do saber acadêmico influenciou aos poucos, também, o saber escolar, permitindo que o conhecimento prévio dos estudantes passasse a ser importante na construção do conhecimento histórico, para torná-lo mais crítico e sujeito do processo. Deste modo, é preciso discutir os problemas sociais, incorporar sujeitos na História e no Ensino de História. Sujeitos históricos que sempre foram marginalizados pelas políticas educacionais oficiais. Ou seja,

- Saber ‘ler’ fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- Saber entender - ou procurar entender - o ‘Nós’ e os ‘Outros’, em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento (Hoepers, 2018, p.76).

Dentro dessa perspectiva, na última década do século XX, novos instrumentos foram aprovados para dar sustentação ao Ensino de História: a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Esses instrumentos legais apontavam a necessidade de estudar as variadas culturas nas escolas brasileiras, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares estabeleciam como objetivo:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1998, p.69)

Contudo, os PCNs apontam que não podemos simplesmente dar a significação de diversidade de acordo com o que está no dicionário. Trabalhar com o conceito de diversidade significa pensar diversos grupos sociais dentro de um complexo contexto social. A diversidade, além de ser um fenômeno complexo que perpassa pelo tempo e pelo espaço, deve ser pensada como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. Deste modo, quando associamos a diversidade ao currículo e às práticas escolares, devemos observar as tensões e discussões sobre conhecimento, verdade, poder, identidade e escola.

Trabalhar com a diversidade significa estabelecer mecanismos dentro da cultura escolar para denunciar a educação padronizada, homogeneizada, que é cada vez mais forte, porque a escola sempre teve dificuldades em lidar com a diferença. Porém, por outro lado, é forte também a busca por romper com esta educação e estabelecer uma educação embasada na diversidade e respeito pelo outro. O mundo está mudando numa rapidez tamanha e a escola deve acompanhar tais mudanças.

Assim, trabalhar com a diversidade no processo de escolarização não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, cobra-se hoje que a escola deva lidar com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo e nas suas práticas pedagógicas de forma mais incisiva. Pois, conforme Gomes destaca:

A produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação está transpassada pela diversidade. [...] Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? (Gomes, 2007, p. 24)

Com essas indagações da autora, entendemos que a escola deva ter uma função ainda maior para estabelecer discussões sobre diversidade e temáticas culturais. É urgente que os agentes educacionais se proponham a fazer uma reflexão intercultural e decolonial no âmbito do ensino de História, dos currículos, dos livros didáticos e dos sistemas de avaliação. Ou seja:

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes [...]. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. (Walsh, 2009, p. 24)

A pedagogia decolonial se assenta em uma profunda crítica a colonialidade e defende a necessidade de estabelecer uma leitura de mundo para reinventar a sociedade, um trabalho de politização da ação pedagógica. “Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas, etc.” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.5). Nesse sentido Walsh acrescenta que:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica

não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (Walsh, 2007, p.8 apud Candau, 2010, p.28)

Na perspectiva do conceito de interculturalidade crítica/decolonialidade, as ideias de Catherine Walsh e Vera Candau são pertinentes para nossas pretensões. Candau (2012), corroborando com o que afirma Walsh, considera que a interculturalidade tem que ser voltada para promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, com um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade.

Walsh (2008; 2009) ultrapassando a definição de Candau, entende que a interculturalidade deve ser distinguida em três (3) concepções: a relacional que se refere ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais; a funcional, que é utilizada para diminuir as tensões entre os grupos sem afetar a estrutura de poder vigentes; e a crítica, que parte do questionamento das diferenças e das desigualdades entre diferentes grupos étnico-raciais ao longo da História.

Neste capítulo ensejamos trabalhar com a última concepção, a interculturalidade crítica, pois ela empodera os grupos que foram marginalizados historicamente, dando-lhes o protagonismo. Pois, segundo Walsh (2009, p. 22), a interculturalidade deve ser “um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados”. Reflexão necessária e que deve ser alicerçada no Ensino de História Indígena, haja vista que os grupos indígenas foram historicamente silenciados pela política colonialista e pelas políticas públicas de homogeneização, negando a participação na construção da História do Brasil e contribuindo para a predominância de atitudes preconceituosas e discriminatórias com relação a esses povos.

Deste modo, não podemos esquecer o protagonismo e a contribuição dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira. Bem como a participação do movimento indígena para a promulgação de leis que trazem

a necessidade de visibilizar a História e a Cultura Indígena. A exemplo da mobilização em torno da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988, marco na conquista e garantia de direitos pelos indígenas, expressos em capítulo específico (Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII, Dos Índios) com preceitos que asseguram o respeito à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições.

E, também, da Lei Federal nº 11.645/2008, que garantiu a inserção de temáticas indígenas não explorados nos currículos oficiais de História, como observam os autores do fragmento a seguir:

Tal temática esteve durante décadas relegadas a um plano secundário e que os indígenas apareciam raramente em conteúdos curriculares, especialmente os do componente História, é salutar reconhecer que a implantação da lei tem trazido mudanças nesse estado de coisas. Por falar em currículos, vale lembrar: ao longo dos anos nas escolas brasileiras, a temática da história e das culturas indígenas não figurou como conteúdo principal a ser ministrado nos vários anos da escolarização básica. (José da Silva; Costa, 2018, p. 96)

A lei de 2008 resultou na mobilização dos povos indígenas para inserção de suas histórias e culturas nos currículos oficiais de escolas não indígenas, e nesse sentido, coloca-se o papel preponderante que professores e professoras têm em trabalhar a aprendizagem dos alunos do Ensino Básico, de forma menos preconceituosa e excludente. Consideramos que professores e professoras devem ser agentes socioculturais dessas mudanças para ampliar o horizonte cultural dos estudantes. Essas mudanças devem ser implementadas e transformadas em vantagens pedagógicas, rompendo-se com as tendências homogeneizadoras que impregnam as práticas escolares.

Com o avanço dos debates sobre diversidades culturais e sociais nos recentes currículos de História e a necessidade da discussão inclusiva e antirracista no setor educacional, a Lei nº 11645/2008 tornou obrigatório o estudo da história e cultura dos povos negros e indígenas. Mas, como já dito anteriormente, ainda se tem nos currículos de história uma forte presença de conteúdos com centralidade no pensamento de colonialidade europeizante (QUIJANO, 2009).

A tradição “inventada” de escrita/ ensino da história escolar e, também, universitária, teimosamente, ainda concede reverência ao saber “eurocentrado”, aos baluartes da composição da mitologia desigual das “três raças”, ao ilusório banquete da “democracia racial” (Mendes; Ribeiro, 2019, p.80).

Russo e Paladino (2014), observam que os indígenas até aparecem nos currículos ou nos livros didáticos, mas, em geral, são representados de forma generalizante, exótica e folclorizada, em um contexto de colonialidade. Silva, inclusive pergunta:

Como superar a visão comumente exótica sobre os povos indígenas em sala de aula, para substituí-la por uma abordagem crítica? Essas e outras questões que expressam desinformações, equívocos, ignorância generalizada e, portanto, preconceitos contra ‘os índios’ são grandes desafios para o ensino da história indígena e para as reflexões sobre o tema. (Silva, 2012, p.214).

Os debates em torno da BNCC evidenciam essa barreira que se coloca na falta de efetivação por completo das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A primeira versão onde se tentava quebrar um paradigma do currículo colonial (europeu, branco, cristão e hetero) foi execrada por boa parte dos professores e pelas próprias autoridades educacionais que comandavam o Ministério da Educação (MEC). Também por conta dessa dificuldade em romper com a colonialidade, muitos alunos e professores têm a concepção estereotipada dos africanos e indígenas. Assim, é a escola o local para se fazer a desconstrução desses estereótipos, mostrando as contribuições dessas gentes na História do Brasil e na História local.

Essa questão vem sendo corroborada pela forma como os currículos vem sendo construídos. Os currículos são normatizados em consonância com os objetivos da sociedade ocidental capitalista, reforçando a estrutura de poder vigente (Bittencourt, 2008). Uma história que exclui a diversidade e nega as tensões e os conflitos entre grupos, como afirma Walsh (2009).

CONCLUSÃO

Dessa forma, o grande desafio é de não hierarquizar as diferenças, de lembrar que essa diversidade caminha lado a lado com a construção de processos identitários, de estabelecer mecanismos dentro da cultura escolar para denunciar a educação padronizada, homogeneizada, que é cada vez mais forte porque a escola sempre teve dificuldades em lidar com a diferença, porém, por outro lado é forte também a busca por romper com esta educação e estabelecer uma educação embasada na diversidade e respeito pelo outro.

No mundo contemporâneo, cada vez mais, há diversidade dos grupos sociais. Contudo, paradoxalmente, há um forte apelo à homogeneização cultural, influenciado, sobretudo, pelos meios de comunicação de massa e que mostra claramente que questões culturais e de poder estão intrinsecamente ligadas. Na construção dos currículos, os agentes educacionais não mais podem trabalhar com concepções ditas “neutras, científicas, desinteressadas”. É preciso, conforme Silva (2019, p. 16), considerar “que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.” Por isso, os textos curriculares ainda conservarem as marcas da colonialidade.

Desse modo, é preciso subverter o paradigma da colonialidade. Ou como diz Wash, temos que alargar as brechas, fundamentando o conceito de decolonialidade, que busca visibilizar o protagonismo das culturas de povos historicamente subalternizadas. Assim, legitimar suas contribuições culturais, sociais, políticas e econômicas para o processo de formação da nação onde vivem, significa pensar e admitir saberes “outros” em oposição a uma ideologia hegemônica que sustenta a afirmação de um saber universal e superior.

Para Freire (1996), autor que contribuiu para a reflexão de uma nova perspectiva na educação brasileira principalmente na educação de jovens e adultos, a educação só é possível através da significação do presente, ou através das experiências relevantes do sujeito.

Conforme Ballestrin (2013), a decolonialidade, derivada de uma perspectiva teórica do grupo Modernidade e Colonialidade¹, que evoca outras epistemologias, visando conceder vez e voz às narrativas oriundas de experiências históricas dos grupos subalternizados. Assim, “a ideia da decolonialidade procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em padrão mundial de poder” (Ballestrin, 2013, p. 40).

Vera Candau (2012) afirma que nos últimos anos, no Brasil, a educação está sendo levada a rediscutir uma série de temas importantes ligadas a cultura escolar, currículo, didática, formação docente, entre outros. Então, é necessário superar alguns obstáculos referentes a questões raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, etc. A educação escolar precisa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças, jovens e adultos.

Na construção de práticas pedagógicas interculturais, Candau (2005) propõe alguns elementos importantes para caminhar nessa direção:

1. Reconhecer nossas identidades culturais: isto pode ser feito desde os primeiros anos da escolarização, orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida – bairro, comunidades – valorizando as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo;
2. Identificar nossas representações dos “outros”: o educador tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões

¹ A Perspectiva Modernidade/Colonialidade embasa a ideia de que a colonialidade é parte integrante da modernidade, do mundo ocidental e que essa colonialidade com suas teorias e verdades universais, invisibilizou os sujeitos que produzem outras histórias. Segundo esse grupo, a modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América, de uma violência colonial, negando a razão do outro não europeu, invisibilizando-o e subalternizando-o (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos.

3. Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural: evidenciando a ancoragem histórico-social dos conteúdos, repensando nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos(as). Conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural, não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim dialogar com os processos de mudança cultural, numa perspectiva antirracista e decolonial frente as narrativas colonialistas e eurocêntricas.

Walsh (2009) corroborando o que propõe Candau, afirma que o objetivo na atualidade é visibilizar outro mundo possível e sensível, com outros modos de ser e saber, com reconhecimento e participação das diversas culturas na sociedade brasileira. Portanto, a perspectiva da decolonialidade se agrega ao conceito de interculturalidade, entendendo os dois conceitos como reconhecimento, respeito, compartilhamento, valorização e diálogo entre as diversas culturas, e concebida como processo e projeto político.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil do século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. Revista História Hoje, v.1, n.2, p.23, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, no 11, 2013. p. 89-117.

BASTOS, Cecília M. C. B.; SILVA, Jackeline S. M. Inclusão das histórias afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica do Amapá: Uma análise do plano curricular de 2009. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. (Org.). **A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019, p. 111-132.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. História. Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2008.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de uma gente histórico ausente. **30ª Reunião Anual da Anped**. GT13 - Educação Fundamental, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; COSTA, Anna Maria Ribeiro F.M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Práticas Docentes).

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. Razão e sensibilidade no ensino de História no Brasil: Reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da Lei 11.645/2008. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. (Org.). **A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019, p. 215-237.

MONTEIRO. John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

MENDES, Luís César Castrillon. RIBEIRO, Renilson Rosa. “Os embaraços da civilização”: indígenas nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898) e a persistência da tra(d)ição didática no tempo presente. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. **A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019, p. 79-109.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.13, n25/26, set.92/ago.93, p. 143-162.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001. In: CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v.13, n. 17, jan./abr. 2008, p. 52.

ZAMBONI, Ernesta. BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e ensino de História: Memória, movimento e educação. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 17, Campinas, 2009.

CAPÍTULO 22

O ELEMENTO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO: ENSAIO REFLEXIVO COM BASE EM MARTIN BUBER

Diego Schaurich

Luiz Gilberto Kronbauer

Doi: 10.48209/978-65-5417-530-N

O campo da educação, na contemporaneidade, tem vivenciado uma série de mudanças e transformações inerentes às modificações socioeconômicas e culturais da sociedade, às (in)constantes (re)estruturações das políticas públicas e aos avanços técnico-científicos e digitais. Assim, cada vez mais, faz-se essencial pensar o processo educacional a partir de diferentes perspectivas, com a expectativa de que lancem novas luzes, ocasionem outros questionamentos e proporcionem novas possibilidades para a área. Isso porque,

educar é criar compromisso com a verdade, responsabilidade na condução das escolhas íntimas e daquelas que repercutem na sociedade, capacidade de comunicar ideias e ouvir o que os outros dizem, abertura para entender o tempo que se vive, as dificuldades e os problemas de cada tempo (Carvalho, 2020, p. 90).

Sendo assim, a filosofia do diálogo de Martin Buber se apresenta como importante fonte reflexiva para nos ajudar a pensar o processo ensino-aprendizagem na atualidade. Isso porque, o autor compreende o diálogo como substrato para as relações inter-humanas, para além de uma simples troca de palavras, revelando-se, então, como um encontro profundo entre dois indivíduos que se reconhecem mutuamente em sua totalidade. Este texto, portanto, visa tecer reflexões acerca do elemento dialógico no campo da educação à luz da filosofia de Martin Buber.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FILOSOFIA DE MARTIN BUBER

A filosofia de Buber, que transita entre o existencialismo e a fenomenologia, está voltada para o sentido da existência do ser do homem em todas as suas

manifestações, além de propiciar uma reflexão da reflexão e despertar para um compromisso com a experiência vivida, com a vida. Sua obra apresenta como fato primordial a relação entre os seres humanos e a palavra, a linguagem, como sendo dialógica. No entanto, há que se considerar que o diálogo não é compreendido como uma categoria do raciocínio dedutivo; ele é essencialmente um evento de presença e como tal ele acontece (Buber, 1977).

Ao longo da obra buberiana – especialmente em *Eu e Tu* (Buber, 1977) – percebe-se uma preocupação constante em deixar os conceitos inacabados, isto é, o filósofo preocupou-se em não delimitar, circunscrever, estabelecer os horizontes ou tolher as inúmeras possibilidades de vir-a-ser contidas no âmago de cada palavra, uma vez que a palavra é presença, é ser-com-o-outro, é modo de estar-no-mundo. Segundo Oyakawa (2005, p. 46), Buber criticava as tendências excessivas de manter a linguagem presa à sintaxe e discorre afirmando que a palavra buberiana possui, “antes de mais nada, a possibilidade de fundar algo novo e não se estabilizar nas estruturas causais do já conhecido, o mundo do Isso”.

Desta forma, a palavra enquanto diálogo é a própria condição de existência do ser-no-mundo e, portanto, o mundo é múltiplo para o homem, que pode, assim, assumir uma das três possibilidades de existir: poderá adentrar de forma autêntica na relação instaurada pela palavra-princípio EU-TU; poderá experienciar o relacionamento objetivante da palavra-princípio EU-IS-SO; ou, então, poderá vivenciar a mais genuína de todas as relações, aquela que é expressa pela palavra-princípio EU-TU Eterno.

Eu-Tu e Eu-Isso são dois modos de existência. Sobre eles o homem é reiteradamente chamado a escolher, em liberdade e responsabilidade, ao longo de sua vida. Essa decisão do Eu não é uma pseudocriação do outro: é o Tu que sempre se antecipa como *oferta* na situação dialógica. Cabe ao Eu a decisão de ir a seu encontro, acolhendo-o em sua irreduzível e inefável alteridade, que sempre ultrapassa as possibilidades da objetivização e das descrições conceituais (Bartholo Júnior, 2001, p. 80).

Para Buber (1977), a palavra-princípio EU-TU somente pode ser proferida pelo ser humano em sua totalidade, e instaura um modo, uma maneira de ser consigo, com o outro e com o mundo, pois não existe homem sozinho,

independente. O EU é uma pessoa e o TU é qualquer ente que se apresente à relação existencial EU-TU, podendo ser uma outra pessoa, um animal, uma árvore, uma nota musical, Deus. Então, o EU, pessoa, se atualiza e se presentifica no face-a-face de seu TU, e

instaura-se a dimensão da existência, a atitude essencial do homem rumo ao encontro; encontro de dois parceiros na confirmação mútua e na reciprocidade, encontro de comprometimento; atitude de escolher e ser escolhido (Holanda, 1997, p. 125).

Na compreensão buberiana, o encontro é essencialmente um fenômeno e como tal ele acontece, sendo o fundamento da inter-relação entre o homem e suas vivências e experiências existenciais. A reciprocidade, por sua vez, é primordial para que o ser humano encontre a sua essência e a essência do outro que se lhe defronta, sendo importante, também, à autêntica e genuína relação EU-TU de presença no mundo da vida (Buber, 1977).

A relação configura a livre mútua a-TU-ação entre o EU e o TU, em que a presença se estabelece como modo de ser e estar aí-junto (Fernandes, 2007). Esta atitude de encontro entre dois seres, no qual ambos se reconhecem reciprocamente e se confirmam mutuamente, apresenta como principais características a imediatez, a totalidade, a incoerência espacial e temporal, a fugacidade e a inobjetivação (Buber, 1977). Isto porque a relação é algo amplo e que traz como possibilidade a latência, ou seja, a oportunidade do EU presentificar-se por meio de um encontro dialógico sempre novo, atual.

Outra atitude possível ao homem é aquela proferida pela palavra-princípio EU-ISSO, sendo que nesta jamais o ser estará em sua totalidade. Este outro modo de revelar-se configura uma experimentação, uma objetivação, um uso daquele que se defronta. O ISSO poderá, também, ser qualquer ente que se apresente ao relacionamento, porém, o TU Eterno (Deus) jamais será uma coisa entre coisas para um EU (Buber, 1977). O mundo do ISSO é o lugar da privação da liberdade e o reino da causalidade, correspondendo ao momento propício à ordenação do conhecimento e ao desenvolvimento da ciência e, portanto, importante ao homem.

Para Fernandes (2007), no mundo do ISSO o ser humano encontra-se preso aos objetos e a convivência passa a ser um mútuo acordo e desacordo de egoísmos; o mundo do ISSO é instituído por um dizer que jamais consegue ser essencial, intrínseco e íntimo. A palavra-princípio EU-ISSO

instaura a dimensão da objetivação, dimensão do discurso científico, do contato mediato, da consideração a priori, da experiência de qualquer coisa existente fora de mim, destacada; instaura a dimensão da utilização. Aqui, não há confrontação, e sim simplesmente uma colocação ante qualquer coisa (Holanda, 1997, p. 126).

Faz-se, contudo, relevante salientar que as palavras-princípio EU-ISSO e EU-TU são atitudes fundamentais ao ser do homem para sua existência. A primeira é essencial para a construção e elaboração do saber, do conhecimento, da ciência que rege o mundo vivido e experienciado, enquanto a segunda representa uma forma de presentificação, de encontro, de relação entre dois seres que estão abertos e disponíveis para, recíproca e mutuamente, se atualizarem existencialmente. De acordo com Santiago (2008, p. 168),

compreender o Eu como categoria relacional implica reconhecer os limites de tentar apreendê-lo como realidade em-si. Ele é na relação com o outro; não existe um Eu sem Mundo, seja Isso, seja Tu. O Eu é na medida em que assume uma ou outra atitude. Por outro lado, a iniciativa e o fundamento de tal atitude pertencem ao Tu, que se oferece ao encontro; encontro que, por sua vez, depende da decisão do Eu de ir em direção ao Tu e encontrá-lo.

Estas atitudes existenciais acontecem por meio da palavra, por meio do dialogal, tendo em vista que o homem não conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser; a palavra proferida é uma atitude eficaz, efetiva e atualizadora do ser do homem. O diálogo, para Buber, somente pode acontecer na relação entre dois seres, sendo o ‘entre-dois’ uma “esfera não espacial, mas, sim, ontológica, que será condição de possibilidade de toda relação dialógica inter-humana” (Von Zuben, 2003, p. 117).

O ‘entre’, nesta compreensão, revela-se um terceiro espaço-tempo de vivência, representando o lugar da intersecção existente na realidade objetiva do EU e do TU, assim como da alteridade e intersubjetividade de ambos. Entende-se que o ‘entre’ é um íterim cheio de significações, que se estabelece e se

presentifica no ato instaurador da relação EU-TU e que só a eles diz respeito, sendo plenamente compreensível (Rieg, 2007).

É no ‘entre’ que ocorre o diálogo, pois a palavra, uma vez proferida pelo EU no encontro com o seu TU, deixa de pertencer a ele, e também não pertence ao outro, mas passa a localizar-se no ‘entre’ eles, na relação EU-TU; o ‘entre’ é o intervalo, o lugar de revelação da palavra proferida pelo ser. Portanto, a mola-mestra na interpretação da existência humana “é a relação dialógica, porque ela consegue exprimir que o significado não está no homem, nem no outro, tampouco no mundo, mas entre os três” (Rieg, 2007, p. 14).

Desta forma, para que os seres entrem em relação há a necessidade da palavra, do diálogo, da relação inter-humana que permite a um EU presentificar e tornar-se atual no face-a-face com seu TU, e vice-versa. Na relação inter-humana, o mais

importante é que, para cada um dos dois homens, o outro aconteça como este outro determinado; que cada um dos dois se torne consciente do outro de tal forma que precisamente por isso assuma para com ele um comportamento, que não o considere e não o trate como seu objeto mas como seu parceiro num acontecimento de vida (Buber, 1982a, p. 137-138).

Há que se considerar que a relação EU-TU é um encontro existencial em que estão presentes a reciprocidade, a intersubjetividade, o estar-com-o-outro genuinamente no tempo e no espaço compartilhados. Esta atitude mostra um modo dialógico de ser e de existir, no qual a palavra proferida pelo EU recebe a resposta do TU e, então, a resposta é a responsabilidade de um TU para com a palavra invocada pelo EU. A relação EU-TU revela o “voltar-se-para-o-outro” sendo, portanto, dialógica, ao passo que o relacionamento EU-ISSO desvela o “dobrar-se-em-si-mesmo”, ou seja, um modo monológico de ser (Buber, 1982a, p. 57).

O diálogo autêntico, portanto, somente ocorrerá entre o EU e o TU no momento em que cada um ver e perceber o outro em sua alteridade, como essencialmente é, como genuinamente se apresenta como ser-no-mundo. Isto porque, no âmbito do inter-humano, ou seja, das relações dos homens entre si, é possível identificar duas formas de existência humana do EU em relação ao

outro: “uma delas pode ser designada como a vida a partir do ser, a vida determinada por aquilo que se é; a outra, como a vida a partir da imagem, uma vida determinada pelo que se quer parecer” (Buber, 1982a, p. 141).

E é ao compreender que a palavra é o princípio da existência do homem, de sua atualização no mundo e de seu reconhecer e ser reconhecido pelo outro, é que Buber entende que os seres humanos existem na dependência deste outro, porquanto sozinhos não são um EU e, conseqüentemente, não existe um TU. Então, em tempos de crescente individualismo e comunicação superficial, a filosofia de Buber convida à redescoberta do encontro genuíno com o outro, tendo em vista que o diálogo se torna uma prática de humanização e transcendência.

O DIÁLOGO COMO MÉTODO NA EDUCAÇÃO

Parte-se aqui do entendimento prévio de que todo fenômeno educacional – formal ou não, intencional ou instintivo – é um acontecimento humano permeado pela instauração do diálogo que ocorre na relação de abertura de um indivíduo em relação ao outro. É neste ínterim, neste espaço do entre-eles, que a responsabilidade-com se manifesta e uma direção educativa é anunciada: o mover-se em direção a si e também ao outro permite o aflorar de um conhecer do qual ambos têm participação, além de ser momentâneo, circunstancial e efêmero, mas autêntico e genuíno para aquele encontro existencial.

Buber conecta suas idealizações educacionais ao seu

projeto antropológico construído no diálogo e na intersubjetividade. Esse vínculo é fundamental porque o homem moderno, focado no conhecimento da natureza e nos meios lógicos da certeza, centra o fundamental do seu esforço educacional na construção do conhecimento científico. Não é que ele não seja importante, Buber não diz isso, mas não é suficiente para alcançar uma vida propriamente humana (Carvalho, 2020, p. 98).

Pode-se dizer que o diálogo é a relação intersubjetiva mediada pela palavra-diálogo que, por sua vez, acontece na intersubjetividade da relação EU-TU. A partir disso, compreende-se a educação como um locus de encontro entre ação e movimento que permite o tornar-(se)-mais dos indivíduos por meio de

mudanças constantes que conduzem à formação humana. Ainda, há de se reconhecer que o diálogo pode ser encarado como tudo aquilo que deixou uma marca, que produziu um sentido significativo em quem dele participou; além disso, nele está presente a dimensão do compromisso com o outro e, por óbvio, com aquilo que apareceu de novo na relação.

Então, o diálogo possibilita que docente e discentes construam uma visão adequada e genuína dos significados do outro e do processo educativo a ser construído. Contudo, faz-se importante ressaltar que este saber-em-comum-entre-eles carrega parcelas das vivências, experiências, relações, preconceitos e historicidades de ambos, e, como tal, não é definitivo ou esgotado-em-si, mas sempre disposto a tornar-se atualizado por novas compreensões; tem a estrutura do próprio ser do diálogo, isto é, a abertura.

Em virtude disso, o diálogo não visa produzir consensos ou dissensos, mas, sim, estimular questionamentos e reflexões que permitam uma ampliação de possibilidades, ou seja, quanto mais presentes e cúmplices estão docente e discentes no espaço dialógico, mais ambos serão capazes de perguntar, ouvir, questionar, silenciar, responder e construir seus próprios saberes e conhecimentos. Consoante destacam Lima *et al.* (2016, p. 660),

o docente, ao imprimir um tom dialógico-reflexivo na relação pedagógica, abre caminhos para novas descobertas e possibilita a criação de espaços de ensino-aprendizagem estimuladores da autonomia, das habilidades e das atitudes críticas e reflexivas do estudante, ao longo de sua formação.

Portanto, a educação dialógica é capaz de suplantar a ingenuidade dos discursos monológicos do ‘eu ensino e você aprende’ para um processo de abertura que toma o outro em sua alteridade, mutualidade e singularidade, sendo, a partir disso, capaz de suscitar o pensamento crítico e a autonomia para um viver em sociedade. Isso porque, diferentemente dos modos mais tradicionais de educar, o principal papel/atuação do docente é questionar, formular perguntas que façam sentido para o estudante e indagar sobre saberes possíveis de serem constituídos a partir de suas vivências e experiências.

Para Buber (1982b, p. 18), a relação que se estabelece entre professor e estudantes, no encontro educacional, deve ser mais do que “in-formadora”,

revelando-se “puramente dialógica”. Salienta-se, ainda, que

o educador se distingue das outras pessoas que compõem o mundo do educando pela vontade que orienta sua ação intencional de participar desse processo e, por isso, a educação é assim compreendida como responsabilidade com o outro, que é um elemento daquilo que se chama relação e que só pode acontecer onde há abertura e confiança (Pena, 2019, p. 511).

A partir destas reflexões, faz-se relevante recordar a importante diferença que Buber (1982a) tece entre o *propagandista* e o *educador*. Para o filósofo, o modo-de-ser do *propagandista* enaltece a fragilidade dos diálogos falsos e inautênticos nas suas mais diversas manifestações no mundo vivido. É caracterizado pela distância-do-outro, pela lógica racional e pelo caráter de ser impositivo, em que se quer transmitir uma mensagem, uma informação, sem se importar com o modo compreensivo de seu alcançar. Para Buber (1987, p. 150), o *propagandista* se impõe sobre o outro

como alguém que não se interessa em absoluto pela pessoa que ele quer influenciar, enquanto pessoa; quaisquer características individuais são para ele significativas somente na medida em que pode delas tirar proveito e conseguir a adesão do outro para os seus objetivos e para isso ele tem que chegar a conhecê-las.

Já o *educador* se projeta para além do discurso pedagógico, uma vez que ele visa a conversação genuína que busca atualizar constantemente o outro em sua alteridade. O *educador* é caracterizado por ser aquele que tem a possibilidade de estabelecer a relação-com-o-outro, assim como pelo seu caráter intersubjetivo e de abertura-em-direção àquele que se atualiza no encontro dialógico. Ou seja, ele é um condutor cuja tarefa é guiar o educando na direção das experiências cotidianas, o abrir a janela para a contemplação do mundo e, a partir daí, conduzir um diálogo recíproco e autêntico.

Assim, quando o docente compartilha seus conhecimentos já consolidados, aquilo que já é do domínio do saber, está pronunciando a palavra-princípio EU-ISSO, a qual é fundamental para a “comunicação mediante linguagem, conceitos, narrativas, descrição de fatos do passado. E, ainda, não se poderia falar a respeito de nenhuma pessoa ausente do encontro dialógico” (Oliveira; Quillici Neto, 2022, p. 119). Entretanto, para que a ação educacional aconteça,

faz-se premente que busque atualizar a palavra-princípio EU-TU, que potencializa a busca constante, a pergunta incessante, a incompletude permanente do responder e a autenticidade da relação dialógica perene do encontro.

O grande propósito do *educador*, segundo Buber (1987, p. 28-29), é promover uma educação que instaure a relação genuína EU-TU (docente-docente, docente-discente, discente-discente) que não pode ser alcançada “por meio de uma teorização ou pregação, mas pela transformação da própria escola num verdadeiro ninho de comunitariedade”. Essa sociabilidade permite reconhecer o outro em sua alteridade e em sua comunidade com outros indivíduos, com vistas a ele próprio se tornar um ser melhor para um mundo também melhor. Essa é a grande tarefa do *educador* e objetivo da autêntica formação: a constituição de indivíduos conscientes de si e responsáveis com o outro e com o mundo.

Ainda, na educação dialógica, o docente precisa evitar duas atitudes (Buber, 1982a) que inviabilizam o encontro inter-humano de ensinar e aprender: a primeira delas é a aparência, que se apresenta como atitude que impede o indivíduo de revelar seu próprio ser, como se estivesse utilizando uma imagem do que quer-ser, uma pseudoidentidade (pode ser compreendido, por exemplo, quando o docente tenta passar a imagem de detentor do saber, de soberano do conhecimento); já a outra é a insuficiência da percepção, que se refere a uma atitude compreendida entre a indisposição ou a incapacidade de ver o outro tal como ele é, tal como manifesta seu ser, isto é, não vê com autenticidade sua alteridade, preferindo vê-la do jeito que seu EU gostaria que o outro fosse. Essa forma de se manifestar poderia, por exemplo, ser vislumbrada quando o docente se recusa ou cria dificuldades em reconhecer as demandas e necessidades do discente, ou quando o despersonaliza, tornando-se indiferente a sua existência.

Então, quando o docente se prontifica a convidar o outro ao diálogo, ele se coloca como protagonista que intenta uma construção colaborativa, jamais reservando-se o direito de transmitir saberes estanques e constituídos que, por óbvio, manipulariam, negariam ou alienariam o TU-discente, impedindo, desta

forma, a possibilidade de diálogo autêntico e responsável. “O educador deve propor questões norteadoras, perguntas que favoreçam a autonomia e a emancipação dos educandos, enfim indicar caminhos que precisam ser percorridos por quem se dispõe a aprender” (Oliveira; Quillici Neto, 2022, p. 122).

Portanto, não cabe ao docente o papel de informador, de transmissor ou de mediador do conhecimento, mas, sim, a atitude existencial de conduzir o estudante “não como um “criador”, mas como criatura entre criaturas, [...] para que ele adquira o conhecimento íntimo da mutualidade e dela participe” (Buber, 1982b, p. 9). O verdadeiro docente, então, só assim o será quando estiver em relação com o TU, porquanto fora do encontro é apenas um indivíduo com intento de ensinar – da mesma forma que o estudante é só um ser querendo aprender. O ato de educar será instaurando a partir do reconhecimento mútuo da alteridade do outro e do diálogo estabelecido no entre-eles.

Neste sentido, ao educador compete o compromisso de adentrar à relação educativa EU-docente e TU-discente pelo mundo da dialogicidade, conduzindo a um movimento duplo e dialético de colocar-se no lugar do outro. Para tanto, é fundamental que o ato educacional de encontro entre eles permita que o docente vivencie as experiências do discente, assim como o contrário também: que o educando consiga alcançar o mundo experiencial do educador. Entretanto, Buber deixa claro que ao genuíno *educador* é imperativa a compreensão daquilo que está acontecendo com o educando, pois, assim – e somente assim –, será possível a reflexão sobre o ato educativo e a (re)definição de novos (e outros) diálogos para oportunizar ao TU-educando vir-a-ser-mais em seu processo constitutivo.

Todos estes movimentos educativos, múltiplos e singulares, perpassam pela primazia da pergunta, uma vez que ela permitirá iluminar os caminhos que levam ao conhecimento. Ao perguntar, o docente emite um chamado que orienta e atualiza o discente em relação a algo ou alguém que faz (ou deve vir a fazer) sentido no encontro educacional, não apenas em seus aspectos teóricos, mas, principalmente, que faça sentido aos mundos vividos e práticos de ambos. Este interpretar-para-fazer-sentido exige do discente uma resposta, autêntica e genuína, que demonstre seus horizontes compreensivos e, neste sentido, o do-

cente tem a premissa de redefinir itinerários pedagógicos, aprofundar reflexões e/ou readequar suas perguntas na busca de outras respostas.

Por isso, segundo o pensamento buberiano, é imperiosa a responsabilidade do educador com a resposta, uma vez que ela tem o pressuposto de firmar os encontros intersubjetivos e inter-humanos. Para o filósofo, responder não é um dever, mas sim um poder, isto é, um poder que fundamenta o diálogo:

o conceito de responsabilidade precisa ser recambiado, do campo da ética especializada, de um “dever” que flutua livremente no ar, para o domínio da vida vivida. Responsabilidade genuína só existe onde existe o responder verdadeiro.

Responder a quê?

Responder a que nos acontece, que nos é dado ver, ouvir, sentir (Buber, 1982a, p. 49).

Faz-se fundamental, contudo, que o professor, nessa perspectiva dialógica, reconheça que não existem respostas totalmente erradas ou equivocadas – toda resposta contém em si específica genuinidade. Há que se reconhecer que todo conteúdo pronunciado em uma resposta traz junto a si a história, as vivências e os saberes prévios, assim como a singularidade do indivíduo e seu modo compreensivo que fez da pergunta. Portanto, o diálogo se apresenta como um importante recurso para o desenvolvimento da condição humana do discente em seu percurso formativo-educacional, além de colaborar para que o sujeito seja capaz de construir sua existência.

Aqui é oportuna uma comparação com a dialética de pergunta-e-resposta que, segundo Gadamer (1998), é a estrutura lógica do diálogo, pois a pergunta emerge de um pré-saber, mas contém, também, um não saber ainda, e que faz perguntar. De acordo com o autor (1998, p. 536-538), “ao perguntar colocamos-nos num espaço aberto devido à imprevisibilidade da resposta, mas a interrogação indica também a perspectiva desde a qual o outro responderá”; supõe-se que aquele que pergunta não sabe a resposta. Tem, portanto, ciência de seu não saber, o que faz com que sua pergunta seja autêntica e que ele esteja disposto para ouvir a resposta.

Retornando a Buber, diante das respostas dadas, é papel do professor abrir novas possibilidades dialógicas que oportunizem outras interpretações e

reflexões que ampliem o leque de conhecimentos dos estudantes; isto é, continuar perguntando, para que se continue pensando, refletindo, dialogando. Além disso, ao vivenciar esta resposta que, a princípio, não contemplava o que ele esperava ou o que era do consenso da maioria, é importante que ele presentifique a experiência da resposta e faça dela parte de seu ser e conhecer.

Assim, para que o professor possa compreender a resposta emanada é fundamental adotar um comportamento reflexivo frente ao outro, para que a estreiteza dos caminhos rotineiros do pensar não impossibilite um ver mais e além. Desta maneira, para uma compreensão viva do diálogo emanado pelo perguntar-e-responder, torna-se necessário que o docente (re)conheça seus pressupostos próprios para permitir que a resposta esteja presente no reconhecimento da alteridade do outro.

Para tanto, a compreensão do professor em relação àquilo que foi dialogado com o estudante se dará a partir da identificação das particularidades de seus mundos e do entrelaçamento dos mesmos – será assim, então, que o conhecimento se constituirá enquanto elemento importante e significativo ao vivido por ambos. Guilherme e Becker (2020, p. 157) chamam atenção para o fato de que

o ensino e a aprendizagem não são relações de empatia, o que implica em colocar-se na posição do outro, o que anularia a diferença. A aprendizagem acontece na diferença e não no que é igual. A ideia não é de anulação e sim de validação – é incluir, é aceitar o ponto de vista do outro. É o professor poder identificar aspectos através do olhar do aluno, sem perder o controle da sua perspectiva como professor.

Em virtude disso, a relação educativa nunca será de plena reciprocidade, mas é fundamental que mantenha as premissas da alteridade e da autenticidade. Quando o professor responde a um aluno que o interceptou de forma genérica, coletiva, sem pessoalidade e/ou sem considerar sua alteridade, o está fazendo apenas a partir do relacionamento EU-ISSO, haja visto que a reciprocidade, a individualidade, a genuinidade e a mutualidade são essenciais para instaurar a relação EU-TU.

Ainda, há que se considerar que, dentro do espaço educacional, há momentos em que o discente é tomado como um ISSO, ou seja, quando cabe ao

docente informar sobre as regras mínimas de convivência (aspectos não negociáveis), sobre o currículo do curso ou sobre os conteúdos a serem trabalhados. Contudo, há muitos momentos (e eles precisam prevalecer) em que a relação EU-TU deve ser manifestada e incentivada, como, por exemplo, o docente escolhe uma metodologia/prática mais dialógica de ensino-aprendizagem, quando estimula o perguntar livre de preconceitos e a manifestação ativa e autêntica de diálogos entre os pares.

Reafirma-se, então, que o professor precisa estar atento à pergunta que será formulada para instaurar o diálogo pedagógico, pois ela será a responsável pelo conhecimento (que se quer) construído – o conhecimento passa pela pergunta – e, portanto, ela é tão importante e até mais difícil do que pronunciar a resposta; isso porque, ela deve conter em si as muitas nuances possíveis de interpretação e, também, as delimitações cabíveis à compreensão.

Em virtude disso, é fundamental entender que o processo formativo não acontecerá da mesma maneira para todos os indivíduos, uma vez que, no encontro educativo, estão presentes as particularidades, singularidades, experiências de mundo, historicidades familiar e social, usos objetificantes e visões que cada um carrega para se constituir enquanto tal. Ou seja, mais importante que as características e potencialidades/limitações do indivíduo, é preciso (re)conhecer quem ele é e quais são as (rel)ações que estabelece no mundo. Buber (1982a; 1987) considera que bem mais relevante do que saber como ocorreu a formação do indivíduo e como ele se apropriou dos saberes produzidos, é vislumbrar qual a responsabilidade (ética) frente a si, ao outro e ao mundo que demonstra ao incorporar estes conhecimentos.

Desta forma, a educação, a partir de uma perspectiva dialógica, deve conter, em seu âmago, uma intencionalidade e uma espontaneidade, isto é, precisa conter o intuito de construir saberes e desenvolver humanidades, ao mesmo tempo em que deve demonstrar-se de modo autêntico e aberto ao novo. Isso porque, se assim não ocorrer, o processo educacional torna-se intervencionista, considerando o discente como algo/alguém a ser ensinado (um ISSO) e não como um parceiro do encontro dialógico (um TU).

A espontaneidade, a partir desta perspectiva dialógica, requer que o professor esteja inteiro e entregue ao ato educacional, rompendo, então, com posturas disciplinares, prescritivas, reprodutivas e impositivas relacionadas com o compartilhamento e desenvolvimento dos conhecimentos. Consoante a compreensão de Pena (2019, p. 511), Buber

acredita que o professor educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto de o educando não saber nem perceber que está sendo educado.

Portanto, a formação deve ser entendida em seu espectro mais ampliado, aberta às múltiplas possibilidades e em processo de vir-a-ser, de contínua incompletude. Há que se considerar que a formação se projeta para além de uma via única em que vigora a lógica teórica dominante, limitando ou intimidando o surgimento de novas ideias e outros caminhos, requerendo do educando (e do educador) sempre as mesmas respostas (consideradas verdadeiras) para as mesmas perguntas (consideradas como o saber a ser apreendido). Em virtude disso, a educação dialógica exige um modo-de-ser responsavelmente refletido e assumido por parte do docente e dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio buscou tecer aproximações reflexivas entre a filosofia do diálogo de Martin Buber e o campo da educação, com o intuito de lançar luzes a aspectos importantes estabelecidos nas relações inter-humanas entre docente e discentes. Assim, diferente de uma simples troca de informações, o diálogo verdadeiro é, para Buber, uma experiência existencial em que o EU se volta integralmente ao outro, enfatizando que o diálogo autêntico não depende, necessariamente, de palavras, mas de uma atitude interior de abertura, presença e escuta.

O diálogo, então, se configura como um método estimulador do tornar-se mais e melhor – tanto por parte do docente quanto por parte do discente –, bem como do pensar criticamente e do agir responsavelmente. Além disso, a educa-

ção dialógica requer comprometimento e co-responsabilidade entre docente e discente, a fim de que o processo educacional flua de forma autêntica e genuína.

A aproximação entre o educador e o educando ocorre, neste sentido, por meio da linguagem que se manifesta na relação estabelecida e, desta forma, eles se aproximam existencialmente deixando de serem desconhecidos para se constituírem enquanto colaborativos no processo formativo. O diálogo permitirá, assim, a experiência de conhecer(-se) e manterá a relação instaurada aberta e sempre possível de ser aprimorada.

Na educação, muitas vezes, o estudante é tratado como um objeto que deve ser moldado, avaliado e corrigido – uma relação EU-ISSO. Buber, entretanto, propõe uma abordagem baseada na reciprocidade, onde o educador se coloca diante do discente como um ser humano inteiro, reconhecendo sua subjetividade e escutando-o genuinamente.

Esse tipo de relação transforma a sala de aula em um espaço de encontro, onde o conhecimento é construído dialogicamente. O educador, ao dialogar de forma autêntica, deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e passa a ser instigador de vivências, experiências e saberes; já o estudante é encorajado a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, expressando suas dúvidas, seus sentimentos, suas histórias e interpretações. Portanto, é no diálogo pedagógico entre o docente e o discente que ambos poderão identificar demandas, problemas e necessidades em comum, assim como poderão (re) conhecer os possíveis itinerários para sua resolução conjuntamente.

O diálogo, nesse sentido, não é apenas uma troca de palavras, mas uma atitude de abertura, respeito e escuta profunda, exigindo presença e disposição para o encontro autêntico com o outro. Aplicado à educação, o elemento dialógico tem o potencial de contribuir para a formação de indivíduos mais críticos, empáticos e conscientes, uma vez que o diálogo autêntico cria vínculos inter-humanos, estimula a autonomia e humaniza as relações pedagógicas, tornando o processo ensino-aprendizagem mais significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

BARTHOLO JÚNIOR, Roberto S. **Você e Eu**: Martin Buber, presença palavra. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Introdução e tradução de Newton Aquiles von Zuben. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1977.

BUBER, Martin. **Do Diálogo e do Dialógico**. Trad. Marta Ekstein de S. Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982a.

BUBER, Martin. Da função educadora. **Revista Reflexão**, n. 23, p. 5-23, maio/ago. 1982b.

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CARVALHO, José Mauricio de. Martin Buber, Diálogos e Alteridade na Educação. **Periferia: Educação, Cultura & Comunicação**, v. 12, n. 1, p. 87-105, jan./abr. 2020.

FERNANDES, Marcos Aurélio. O que significa dizer Tu? – Meditação acerca das palavras fundamentais “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. **Rev. Abordagem Gestalt.**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 195-205, dez. 2007.

GADAMER, Hans-Georg, Verdade e Método - Traços fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; BECKER, Caroline. A importância de Buber para a educação: repensando as relações EU-TU e EU-ISSO. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 47, p. 147-163, 2020.

HOLANDA, Adriano F. **Diálogo e Psicoterapia**: correlações entre Carl Rogers e Martin Buber. 1997. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1997.

LIMA, Margarete Maria de *et al.* Diálogo: rede que entrelaça a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, n. 4, p. 654-661, jul./ago. 2016.

OLIVEIRA, Manoel Messias de; QUILLICI NETO, Armindo. O Diálogo como Instrumento Pedagógico: contribuições de Sócrates e Martin Buber. **Póiesis Pedagógica**, v. 20, e-74572, 2022.

OYAKAWA, Eduardo. **Martin Buber e Friedrich Hölderlin: o encontro entre o Tu eterno e a palavra poética**. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PARREIRA, Gizele. **Martin Buber e o Sentido da Educação**. Goiânia: Ed. da IFG, 2016.

PENA, Alexandra Coelho. “Toda Vida Atual é Encontro”: contribuições de Martin Buber para a educação. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 506-513, set./dez. 2019.

RIEG, Rubens. **A Relação Dialógica: a descoberta do *zwischen* em Martin Buber**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. **Diálogo e Educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber**. 2008. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

VON ZUBEN, Newton de Aquiles. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru: EDUSC, 2003.

SOBRE O ORGANIZADOR

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

Angelica Aita

Mestranda do Programa de pós graduação em extensão rural na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

André Pinho Peter

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM. E-mail: andrepinhopeter@hotmail.com.

Alisson Vicente Zarnott

Prof(a). Dr do Programa de pós graduação em extensão rural na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ppgexter@ufsm.br.

Adriane Scheffer Cantarelli

Mestrado, PPGERONTO, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: canta.1@hotmail.com

Brenda Cristinne dos Santos Gonçalves

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2023); Especialista em Educação Matemática pela Uniasselvi (2023). E-mail: brendacristinnewa@hotmail.com

Camila Reigota

Graduanda em Geografia - Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolsista de iniciação científica pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4221327709063433>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2453-720X>
E-mail: reigotacamila794@gmail.com

Carmen Candida Cioccarri

Mestre em Geografia, PPGGEO, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: cccioccarri.mail.ufsm.br@gmail.com

Cleidir José Furlani

Docente - Centro Universitário Faveni - Unifaveni, Guarulhos, São Paulo, Brasil.

Daiana Oliveira de Mesquita Lima

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0075552671444064>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1829-9441>

E-mail: ma.daianamesquita@gmail.com

Diana Mendes Pimenta

Licenciada em Geografia pela UnB. Atua como Servidora da Secretaria das Prefeituras Regionais do Município de Santos – SP. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0041169789049062>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9230-5832>. E-mail: dianampimenta@hotmail.com

Daniela Mendes Pimenta

Licenciada em Geografia pela UnB. Pós-graduada em Bullying, Violência, Preconceito e Discriminação na Escola pela UNIFESP. Atua como Professora da Rede Municipal de Ensino de Praia Grande – SP. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4913147104049009>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9321-5110>. E-mail: danielapimenta@msn.com

Dinalva Lopes Claudino

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Unidas do Vale – UNIVAR (2016); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Afirmativo (2016).

E-mail: dinalvabg@hotmail.com

Diego Schaurich

Enfermeiro. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6935-5382>

E-mail: eu_diegosch@hotmail.com

Dyego Fellype Penna Carvalho

Docente - Centro Universitário Faveni - Unifaveni, Guarulhos, São Paulo, Brasil.

Débora da Cunha Mostardeiro Pontelli

Engenheira Agrônoma, IRGA, Instituto Rio Grandese do Arroz.

E-mail: debora-mostardeiro@irga.rs.gov.br

Eduardo Pauli

Doutorando, PPGExR, Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: pauli.eduardo@acad.ufsm.br

Emily Maurer da Costa

Graduanda em Geografia - Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolsista de iniciação científica pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4262842032054363>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5136-0625>.

E-mail: emilymaurerc@gmail.com

Elisane Maria Rampelotto

Graduação em Pedagogia Habilitação em Deficientes da Audio-comunicação. Professora Titular do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação/UFSM. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0413860529042949>

Orcid: 0000-0002-4658-1109

E-mail: elisane.rampelotto@ufsm.br

Guilherme Santos da Silva

Doutorando em Linguística pela UFPR, Mestre em Comunicação e Cultura. Possui graduação em Letras e Pedagogia. Atua como Professor de Ensino Médio e Técnico nas escolas técnicas estaduais de São Paulo do Centro Paula Souza. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2278087471936352>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9683-1380>. E-mail: guilhermesantos1992@gmail.com

Greisi Aline de Azeredo

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES N° 88887.210676/2025-00), especialista em Eng. Geotécina pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), bacharel em Geologia pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5070238026553574>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7878-707X>

E-mail: azeredo.gre@gmail.com

Hedilano Luiz da Silva Maciel

Mestre em Ensino de História (ProfHistória) – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor EBTT do Instituto Federal do Amapá (IFAP) campus Oiapoque. <http://lattes.cnpq.br/8750959554003804>

E-mail: hedilano.maciell@ifap.edu.br.

Heloísa da Silva Duarte

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2010); Especialista em Atendimento Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo (2018).

E-mail: heloisa.sduarte@gmail.com

Iran Neves Ardônes

Extensionista no IPA, Mestre em Agronomia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1992826503403075>

Orcid: 0009-0005-8003-9240

E-mail: iranxukuru@gmail.com

Iolanda Pereira Lima

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Unidas do Vale – UNIVAR (2010);

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Unidas do Vale – UNIVAR (2014).

E-mail: iolanda2011lima@hotmail.com

Itamar Pereira Batista

Docente - Centro Universitário Faveni - Unifaveni, Guarulhos, São Paulo, Brasil.

Isvânia Alves dos Santos

Doutoranda em Ensino, Mestre em Educação (UFAL), e Pedagoga (UNEAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8592303940318504>

E-mail: isvaniaa.santos@gmail.com

Jéssica do Nascimento Carneiro

Doutoranda em Ensino, Mestre em Educação e Pedagoga (UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7443699702785805>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5538-4011>

E-mail: jessicacarneiroufal@gmail.com

Jennifer M. Torres Mansilla

Licenciada en Administración. Universidad Nacional Mayor de San Marcos,

Perú. E-mail: jennifer.torres1@unmsm.edu.pe

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2737-1977>

Joice Dos Santos Alves

Docente - Centro Universitário Faveni - Unifaveni, Guarulhos, São Paulo, Brasil.

Joana Coutinho Werneck de Paula

Bacharela e mestranda em Geografia pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Foi bolsista PIBIC/CNPq pelo LABEUR (Laboratório de Estudos Urbanos e Regionais) (2021-2022). Atualmente, faz parte do LABCIT (Laboratório de Estudos sobre Circulação, Transporte e Logística) e é bolsista FAPESC (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina). Sua área de estudos é o Desenvolvimento Regional e Urbano e possui como foco de pesquisa: transporte público, mobilidade e planejamento urbano e transporte marítimo de passageiros. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5760242328107027>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8715-6632>

Email: joanacwpaula@gmail.com

José Lenilson Ferreira de Melo

Doutorando em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Mestre em Educação Profissional (IFPE, 2024). Docente EBTT no Instituto Federal do Acre (IFAC). Pesquisador em políticas públicas de educação fiscal aplicadas à Educação Profissional e Tecnológica.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6936667231201279>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4367-4798>

E-mail: jose.melo@ifac.edu.br

Johana E. Arango Aramburu

Doctora en Ciencias Administrativas. Docente de la Facultad de Ciencias Administrativas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

E-mail: johana.arango@unmsm.edu.pe

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6559-2321>

Juliana Guérios

Mestre em Educação, Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/592908872382471>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5177-7990>

E-mail: juguerios@gmail.com

Keila da Silva Melo

Acadêmico de Administração no Centro Universitário Faveni.

Liziany Muller

Profa. Dra. Vinculada ao Centro de Ciências Rurais.

E-mail: E-mail Liziany.muller@ufsm.br

Larissa Schlottfeldt Sudati

Doutoranda, PPGGEO, Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: larisschlottfeldt@gmail.com

Laiser dos Santos Mello

Mestrado, PPGGEO, Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: laisermello@gmail.com

Leonardo Goya Pierry

Graduando em Geografia - Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ Nº 403696/2023-2).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6435582399318590>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3690-2768>

E-mail: lgpierry@gmail.com

Lillian Franciele Silva Ferreira

Doutora em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE), Mestre em Educação e Pedagogia (UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8837364772751006>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1548-8454>

E-mail: lillian.sferreira@ufpe.edu.br

Luiz Gilberto Kronbauer

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/RS. Graduado e Mestre em Filosofia, Doutor em Educação pela UFRGS/RS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5470-0358>

E-mail: luiz-gilberto-kronbauer@ufsm.br

Mariluza Sott Bender

Psicóloga, mestra em Psicologia e em Desenvolvimento Regional. Doutoranda em Promoção da Saúde. Docente do Departamento de Ciências da Saúde na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1324489003363208>;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7086-6860>

E-mail: mariluzabender@unisc.br.

Maria Luiza Cioccarì

Mestrado, PPGFil, Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: mluizacc@yahoo.com.br

Marcus Metri Correa

Professor no Programa Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutor em Engenharia Agrícola, <http://lattes.cnpq.br/3722390324317011>,

0000-0002-9506-8969 marcus.mcorrea@ufrpe.br.

Michelle Cristina Rufino Maciel

Professora no curso de Bacharelado em Ciências do Consumo na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, Universidade Federal Rural de Pernambuco, currículo, formação, <http://lattes.cnpq.br/9534230023921784>, 0000-0002-9123-7454

michelle.maciel@ufrpe.br.

Monica Helena Panetta

Professora no Curso de Bacharelado em Gastronomia na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, Universidade Federal Rural de Pernambuco, <http://lattes.cnpq.br/0760135351368402>, 0000-0001-9238-2664 monica.panetta@ufrpe.br.

Marlei Terezinha Mainardi

Graduação em Fonoaudiologia. TAE aposentada do Centro de Educação/UFSM.

E-mail: marleimainardi@gmail.com

Miguel. Beretta Cisnero

Candidato a Dr. En Economía. Docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

E-mail: mberettac@unmsm.edu.pe

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7181-3138>

Max A. Huaranja Montaña

Doctor en Educación. Docente e integrante del Grupo de Investigación “Conservación Ecológica, Socio Ambiental y Divulgación Científica-CECOSAM” de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú.

E-mail: 2022032509@unfv.edu.pe

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9785-1415>

Navia A. De La Cruz Manco

Licenciada en Administración. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. E-mail: navia.delacruz@unmsm.edu.pe

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4368-7686>

Natascha de Lima Aleixo

Pedagoga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Professora de apoio na Associação Canisiana de Educação (ACEDUC) Irati/PR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0762838275069926>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1644-039X>

E-mail: nataschaaleixo@gmail.com

Neiro José de Oliveira

Acadêmico de Ciências Contábeis no Centro Universitário Faveni.

Osvaldo Daniel dos Santos Pinheiro

Docente - Centro Universitário Faveni - Unifaveni, Guarulhos, São Paulo, Brasil.

Ordilene Maria da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2012); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade Afirmativo (2013). E-mail: odirlene_pva@hotmail.com

Rafaela Costa e Silva

Psicóloga pela Universidade de Uberaba. Pós-graduada em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e em Neuropsicologia. Atua como psicóloga clínica e neuropsicóloga no estado de São Paulo. E-mail: rafaela.cs.psic@gmail.com

Rodrigo Mendes Marfori

Graduado em Administração de Empresas e Pedagogia. Especialista em Docência na Educação a Distância e em Gestão de Pessoas. Atua como Professor e Diretor de Serviços da Etec Dra. Ruth Cardoso em São Vicente.

E-mail: rodrigommarfori@gmail.com

Rafael Zini Ouriques

Pesquisador bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS Nº 23/2551-0001947-7) e aluno de Pós-doutorado em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Engenheiro Ambiental pela Universidade Franciscana (UFN); Mestre em Engenharia de Processos (PPGEQ) pela UFSM; Doutor em Engenharia Ambiental (PPGEAMB) pela UFSM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2601145709593266>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9035-4222>

E-mail: rafaziniouriques@gmail.com

Simone Gomes dos Santos Gonçalves

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2003); Especialista em Educação Física Escolar: Saúde e Qualidade de Vida pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2007).

E-mail: simone.anteninha@hotmail.com

Sabrina Coden

Acadêmica de Farmácia, Universidade do Norte do Paraná.

E-mail: sabrinacoden@gmail.com

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Pedagoga e licenciada em Letras (UNICENTRO). Mestre em Educação (PUCPR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), Docente do curso de Pedagogia da UNICENTRO e do Programa em Pós-graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO), Campus Irati-PR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8437021453245745>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6615-7981>

E-mail: spietrobon@unicentro.br

Valdélío Izidório Messias

Bacharel, Direito, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: valdelio.messias@hotmail.com

Valéria Becher Trentin

Doutora em Educação, Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714023974273312>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2223-7845>

E-mail: valeria.trentin@univali.br

Vanessa Maria Costa Bezerra Silva

Doutora em Educação, Mestre em Educação e Pedagoga (UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7652278405713993>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5566-5489>

E-mail: vanessacosta.ufal@gmail.com

Wagner Lins Lira

Professor no Programa Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Doutor em Antropologia, <http://lattes.cnpq.br/5490081057197794>, 0000-0002-5174-980X
wagner.lira@ufrpe.br.

Waterloo Pereira Filho

Professor Titular na UFSM e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ Nº 311977/2022-7/403696/2023-2). Geógrafo pela UFSM; Mestre em Sensoriamento Remoto pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE); Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP); Pós-Doutor pela University of Victoria - Canadá (UVIC).

E-mail: waterloo@ufsm.br

ALÉM DOS LIMITES: **EDUCAÇÃO** **E PESQUISAS** **CONTEMPORÂNEAS**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

VOLUME: 07