



FACULDADE
DE CIÊNCIAS
EDUCACIONAIS
CAPIM GROSSO

Revista Imersão: Capim Grosso - BA
Ano V, Volume I, Nº VIII, JAN./JUN.-2025



Nos caminhos da pesquisa



IMERSÃO

REVISTA CIENTÍFICA DO SERTÃO BAIANO

EXPEDIENTE



A Revista Imersão é um periódico on-line da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso - FCGBA. Trata-se de uma publicação semestral teórico-científica cuja finalidade é promover, selecionar e socializar as produções científicas e reflexões críticas sobre experiências realizadas em Gestão, Saúde e Educação no diálogo com as Ciências Humanas, privilegiando abordagens interdisciplinares.

FACULDADE DE CIÊNCIAS EDUCACIONAIS CAPIM GROSSO

Ausinete da Silva França

Diretoria Geral

Albert França Santos

Diretor Administrativo

Maria Antônia Santos

Diretora Pedagógica

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

I32 IMERSÃO: Revista Científica do Sertão Baiano / Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso. Ano V. Volume I, Número VIII, Jan/Jun de 2025.
– Capim Grosso: FCG, 2025.
Semestral
ISSN: 2675-5882
Disponível: www.fcgba.com.br/revista

1. Educação. 2. Multidisciplinaridade. 3. Práticas educacionais. 4. Desenvolvimento. 5. Saúde. I. Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso.

CDD – 370

Equipe Editorial

EDITOR

Prof. Dr. Francisco Alves de Queiroz - UFRB/ FCGBA
<http://lattes.cnpq.br/1005809062790476>

CONSELHO EDITORIAL E AVALIADORES

Me. Daniel Muniz Rocha Nascimento – Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso <http://lattes.cnpq.br/7955690372256824>

Me. Éden Santos de Castro – Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso
Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3651347955192589>

Prof. Dr. Hélio Ponce Cunha – Universidade Estadual de Feira de Santana
<http://lattes.cnpq.br/5559401418714606>

Prof. Dr. Ivo Pedro Gonzalez Junior – Universidade Federal da Bahia
<http://lattes.cnpq.br/9172835049817642>

Prof. Dr. Ricardo Costa da Silva Souza Caggy – Faculdade Adventista da Argentina
<http://lattes.cnpq.br/6254826561789427>

REVISÃO GRAMATICAL E NORMALIZAÇÃO

Profa. Dra. Sonia Lima Azevedo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E REVISÃO

F Alves Queiroz Consultoria

Uma revista da



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO EDITORIAL..... 6

I

EXPLORANDO A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - *Fabiane de Oliveira, Simone Aparecida Brocardo Rodrigues, Francisco Alves de Queiroz*..... 10

II

REPENSANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS - *Fabiane de Oliveira*..... 26

III

A INSERÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - *Bruno de Jesus Oliveira, Camila Cunha Silva, Iris Vanessa de Sousa Silva*..... 38

IV

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O CONCEITO DE CIDADANIA GLOBAL: UM CAMINHO PARA APRENDER A VIVER COM OUTRO - *Paloma Reis Soares, Luany Portella Silva*..... 54

V

ENTRE MARGENS E PROTAGONISMOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS REPRESENTAÇÕES FEMININAS E DOS TRABALHADORES RURAIS EM OS SERTÕES E TORTO ARADO - *Laiane Reis Soares, Idmar Boaventura Moreira*..... 70

VI

BIBLIOTECA ESCOLAR: REPENSANDO A LEITURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL - *Rosimara de Jesus Santos, Iris Vanessa de Sousa Silva*.....83

VII

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL - *Claudinei Vitor Gomes, Fabiana Vieira Marques, Helanio Carneiro da Silva, Jésus Vanderli do Prado, Saulo Pereira do Prado*..... 103

VIII

EDUCAÇÃO DIGITAL ONLIFE: UMA PERSPECTIVA SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ATUALIDADE - Claudinei Vitor Gomes, Fabiana Vieira Marques, Helanio Carneiro da Silva, Jésus Vanderli do Prado, Saulo Pereira do Prado.....	114
---	------------

IX

EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA (RE)SISTÊNCIA CONSTANTE NA INTRODUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO ÂMBITO DO ENSINO FUNDAMENTAL - Ian de Aquino Jesus, Iris Vanessa de Sousa Silva.....	129
--	------------

X

DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES TÉCNICOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA - Helanio Carneiro da Silva, Valter Zotto de Andrade.....	142
--	------------

XI

ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: REVISÃO DE LITERATURA - Dayana Caribé Vilas Bôas Alves, Jaiane Santos de Almeida, Marcos Silva Oliveira.....	156
--	------------

XII

SAÚDE E SOCIEDADE: COMPREENDENDO AS INFLUÊNCIAS DAS MAZELAS SOCIAIS NA SAÚDE COLETIVA - Gustavo Ricardo dos Santos, Tiago Manoel de Souza.....	177
---	------------

XIII

DESAFIOS INVISÍVEIS: AS BARREIRAS PARA O EQUILÍBRIO ENTRE FAMÍLIA E NEGÓCIOS NO EMPREENDEDORISMO FEMININO - Ana Cristina Viana Campos.....	188
---	------------

APRESENTAÇÃO EDITORIAL

Revista Imersão — Ano 5, Volume I, n. 8

Num cenário em que os desafios sociais, culturais e ambientais exigem respostas múltiplas e contextualizadas, pensar o conhecimento para além dos muros da universidade se torna urgente. A interdisciplinaridade, mais do que uma escolha metodológica, torna-se um gesto político e epistêmico: ela rompe compartimentos entre saberes e favorece a escuta entre diferentes formas de entender o mundo. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos propõe o conceito de "tradução intercultural", no qual os saberes populares e científicos se encontram em condições de paridade, construindo pontes entre experiências locais e produções acadêmicas. É com esse espírito de escuta mútua e articulação horizontal que a *Revista Imersão* se apresenta como um espaço editorial aberto à diversidade epistemológica e ao diálogo fecundo entre campos disciplinares, comunidades e territórios.

Ao lançar luz sobre pesquisas que emergem da realidade do semiárido baiano, a revista se propõe a mais do que divulgar resultados científicos: ela visa nutrir uma rede de sentidos compartilhados entre a universidade e os saberes produzidos no cotidiano sertanejo. Em vez de impor verdades, o periódico convida à troca — acolhendo narrativas, práticas e experiências que, embora não legitimadas pelo cânone acadêmico tradicional, constituem formas legítimas de conhecimento. A *Revista Imersão* aposta, assim, numa ciência viva, capaz de escutar o chão que pisa, de tensionar fronteiras e de produzir transformações concretas por meio da colaboração entre diferentes modos de saber e viver.

É com grande satisfação que apresentamos ao público acadêmico o oitavo número da *Revista Imersão*, periódico científico da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (FCG-BA). Em seu quinto ano de existência, a *Imersão* reafirma sua identidade como uma revista interdisciplinar, voltada à promoção, seleção e socialização de produções científicas e reflexões críticas que atravessam os campos da Educação, da Gestão e da Saúde, em constante diálogo com as Ciências Humanas.

Com publicação semestral e temática livre, este volume reúne treze artigos que, embora diversos em escopo e abordagem, compartilham o compromisso com a produção de conhecimento ético, situado e socialmente relevante. O que os articula, além do rigor acadêmico, é justamente a perspectiva interdisciplinar, que permite tecer conexões entre áreas do saber e responder, de modo mais sensível e integrado, aos desafios contemporâneos.

Abrindo esta edição, o artigo *Explorando a musicalização na educação infantil: reflexões sobre propostas e práticas pedagógicas* convida o(a) leitor(a) a refletir sobre a música como linguagem educativa, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento sensível e cognitivo das crianças. Em seguida, *Repensando a educação ambiental: desafios, reflexões e perspectivas* amplia o debate pedagógico

ao problematizar abordagens tradicionais da educação ambiental, propondo práticas que entrelacem criticamente natureza, cultura e cidadania.

A coletânea segue com o artigo *A inserção de uma língua estrangeira no ensino fundamental*, que discute com uma análise sensível das implicações do ensino precoce de línguas, defendendo estratégias pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Essa reflexão se intensifica em *O ensino de língua inglesa e o conceito de cidadania global: um caminho para aprender a viver com o outro*, que propõe uma abordagem crítica e intercultural do ensino de inglês. Aqui, a língua estrangeira é entendida como uma ponte para o diálogo, o reconhecimento da diversidade e a construção de uma ética do convívio.

Em seguida, o artigo *Entre margens e protagonismos: um estudo comparativo das representações femininas e dos trabalhadores rurais em Os Sertões e Torto Arado* desloca o foco para a literatura e a memória social. A análise das obras revela vozes historicamente silenciadas e destaca o protagonismo de sujeitos marginalizados nos sertões brasileiros, articulando crítica social e potência narrativa.

Esse movimento de valorização de saberes e narrativas se expande em *Biblioteca como espaço educativo: práticas, desafios e potencialidades*, que propõe uma ressignificação desse espaço enquanto território de estímulo à imaginação, ao pensamento autônomo e à construção coletiva de saberes, reforçando a importância da leitura como prática transformadora.

Avançando para os desafios da contemporaneidade, o artigo *Competências digitais e a formação de professores* evidencia a urgência de repensar a formação docente à luz das novas demandas tecnológicas, sinalizando a importância da apropriação crítica das ferramentas digitais no contexto educacional.

Essa discussão é aprofundada em *Educação digital OnLife: uma perspectiva sobre a aprendizagem significativa na atualidade*, apresenta ferramentas digitais e propõe a construção de ecossistemas educacionais integrados, destacando o papel da mediação pedagógica para a formação de sujeitos ativos e críticos na sociedade digital contemporânea. O texto nos convida a repensar o papel da escola e da aprendizagem nesse novo cenário híbrido.

No campo das formações essenciais à vida, o artigo *Educação sexual: uma (re)sistência constante na introdução do currículo escolar* aborda as tensões e silenciamentos em torno da sexualidade na escola. Reivindica-se aqui uma abordagem que respeite a pluralidade dos corpos, afetos e experiências, com base em direitos e escuta.

Já o artigo *Desafios na prática docente de professores técnicos da rede estadual de educação profissional: importância da formação continuada para a docência* oferece

uma análise sobre a atuação dos professores da educação profissional, destacando a relevância da formação continuada como ferramenta indispensável para lidar com os desafios específicos dessa modalidade de ensino e qualificar as práticas docentes.

Expandindo o escopo da formação para o campo da saúde, o artigo *Assistência de enfermagem a crianças com Transtorno do Espectro Autista na atenção primária: revisão de literatura* chama atenção para a relevância do cuidado interdisciplinar e da qualificação profissional no atendimento a crianças com TEA no âmbito da atenção básica.

Complementando essa abordagem, o artigo *Saúde e sociedade: compreendendo as influências das mazelas sociais na saúde coletiva* realiza uma análise crítica das relações entre desigualdades sociais, políticas públicas e adoecimento, à luz da Medicina Social e da Gestão Pública, evidenciando como contextos de vulnerabilidade impactam diretamente os indicadores de saúde.


Encerrando esta edição, o artigo *Desafios invisíveis: as barreiras para o equilíbrio entre família e negócios no empreendedorismo feminino* oferece uma leitura sensível e aprofundada sobre os entraves enfrentados por mulheres empreendedoras. A partir de uma revisão integrativa de literatura, identifica obstáculos emocionais, culturais, econômicos e sociais, destacando a urgência de políticas públicas inclusivas, redes de apoio e ações voltadas à equidade de gênero no ambiente empreendedor.

A diversidade de temas e metodologias reunida nesta edição é um reflexo do espírito da *Revista Imersão*: plural, interdisciplinar e comprometida com o diálogo entre saberes. Agradecemos às autoras e autores pela confiança, à equipe editorial e aos pareceristas pelo trabalho criterioso e dedicado, e à FCG-BA pelo apoio contínuo ao fortalecimento desta iniciativa.

Convidamos nossas leitoras e leitores a mergulharem nesta edição com curiosidade, criticidade e abertura ao diálogo. Que os artigos aqui apresentados inspirem práticas transformadoras, fomentem novas investigações e fortaleçam a construção coletiva do conhecimento.

Agora leia, divirta-se, análise e critique.

Prof. Dr. Francisco Alves de Queiroz
Editor - *Revista Imersão*



**O verdadeiro diálogo não apaga
as diferenças, mas dança com
elas numa melodia onde cada
voz tem seu tom único.**

— Paulo Freire

Nos caminhos da pesquisa

I

EXPLORANDO A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Fabiane de Oliveira¹
Simone Aparecida Brocardo Rodrigues²
Francisco Alves de Queiroz³

RESUMO

Este artigo analisa o papel essencial da música no desenvolvimento infantil, destacando sua função mediadora no processo de aprendizagem na Educação Infantil. Fundamentado em uma revisão bibliográfica que considera a Base Nacional Comum Curricular e contribuições de pensadores contemporâneos brasileiros, o estudo se estrutura em três eixos principais: a relação entre música e criança, a organização do currículo educacional brasileiro e a avaliação no contexto da Educação Infantil. Ao incorporar a música desde os primeiros anos, promove-se não apenas o enriquecimento integral do conhecimento das crianças, mas também a ampliação da socialização e do desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, resultando em uma experiência educativa mais significativa e prazerosa.

Palavras-chave: Música; Mesenvolvimento infantil; Educação infantil; Currículo educacional; Avaliação educativa.

ABSTRAT

This article examines the essential role of music in child development, highlighting its mediating function in the learning process in Early Childhood Education. Based on a literature review that considers the Brazilian National Common Curricular Base and contributions from contemporary Brazilian scholars, the study is organized around three main themes: the relationship between music and children, the structure of the Brazilian educational curriculum, and assessment within Early Childhood Education. By integrating music from an early age, it promotes not only the holistic enrichment of children's knowledge but also the enhancement of socialization and affective, cognitive, and motor development, resulting in a more meaningful and enjoyable educational experience.

Keywords: Music; Child Development; Early Childhood Education; Educational Curriculum; Educational Assessment.

¹ Professora da rede municipal no município de Capim Grosso-BA. Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil pela FCG Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso.

² Professora da rede municipal no município de Capim Grosso-BA. Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil pela FCG Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso.

³ Economista, Mestre em Gestão do Conhecimento, Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano professor orientador.

1 INTRODUÇÃO

A presença da música na Educação Infantil é essencial, atuando como mediadora no processo de aprendizagem das crianças. Este trabalho propõe uma reflexão sobre sua importância, analisando práticas pedagógicas contemporâneas e o papel do elemento lúdico no ambiente escolar. Com base em estudos da área musical e educacional, busca-se compreender como a integração da música à prática docente pode tornar a aquisição de conhecimentos mais atrativa, eficaz e significativa.

Quando aliada à educação, a música estimula habilidades fundamentais no desenvolvimento infantil, como a comunicação verbal, a escuta atenta, a apreciação estética e a interação social. A escola, nesse contexto, assume um papel central ao incentivar a criança a explorar novas formas de aprender, e a inserção da música nesse processo amplia as possibilidades pedagógicas. Por despertar sensações e emoções de forma prazerosa, a música também contribui de maneira significativa para os aspectos psicomotores, afetivos, cognitivos e sociais dos alunos.

Atividades musicais como o canto, a dança e a exploração de ritmos e sons promovem o bem-estar físico e emocional das crianças, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento corporal por meio de movimentos significativos. Tal abordagem busca alinhar a aprendizagem às exigências da sociedade contemporânea, que valoriza experiências educativas prazerosas, participativas e transformadoras, capazes de formar sujeitos críticos e reflexivos.

Nesse sentido, como destaca Mársico (1982, p. 148), é dever da escola garantir a igualdade de oportunidades, assegurando que todas as crianças, independentemente de seu contexto socioeconômico, tenham acesso à educação musical. A valorização da música no ambiente escolar contribui para a formação integral do indivíduo e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Ao reconhecermos o papel fundamental da escola no desenvolvimento cognitivo e na formação de habilidades e competências essenciais, torna-se evidente a importância de integrar a música ao cotidiano escolar. Além de enriquecer a experiência de aprendizagem, a musicalização motiva o aluno a participar ativamente da construção do conhecimento, promovendo um ambiente estimulante, acolhedor e propício ao desenvolvimento global das crianças.

2 REVISANDO A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: O NASCER DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da Educação Infantil é marcada por uma jornada complexa, que reflete a evolução das percepções sobre a infância e o reconhecimento da importância crucial dessa fase na formação de cada indivíduo. Desde suas origens como meras creches, voltadas apenas para a assistência social, até sua consolidação como uma etapa educacional de pleno direito, a Educação Infantil percorreu um caminho repleto de desafios e transformações. Nesse contexto, é fundamental compreender como essa trajetória histórica influenciou a construção das políticas educacionais voltadas para as crianças em suas primeiras etapas de vida.

Ao analisarmos as raízes da Educação Infantil, deparamo-nos com uma realidade em que as crianças eram frequentemente negligenciadas, vistas como seres sem autonomia ou identidade própria. Durante séculos, a infância foi percebida de maneira superficial, como mencionado por Áries (1981), ao afirmar que, na Idade Média, as crianças não eram reconhecidas como sujeitos com características específicas, sendo tratadas como adultos em miniatura.

[...] um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Áries, 1981, p.10).

Essa perspectiva revela uma visão limitada da criança como uma figura frágil e facilmente substituível. Esse olhar, desprovido de profundidade, contribuiu para a perpetuação de políticas e práticas educacionais que desconsideravam as necessidades específicas desse público. A falta de um entendimento mais abrangente sobre a infância e suas particularidades resultou em uma carência de cuidado e atenção adequados às crianças, especialmente nos âmbitos da saúde e da educação. Historicamente, as condições precárias de higiene e saúde foram responsáveis por altas taxas de mortalidade infantil, enquanto as questões educacionais eram, muitas vezes, delegadas à família, sem a presença de uma intervenção formal e estruturada.

Foi apenas com o advento da modernidade, a partir do final do século XVII na Europa, que começaram a surgir questionamentos sobre o papel social das crianças e o tratamento a elas conferido. Contudo, mesmo diante dessas transformações, a concepção de infância continuava atrelada a normas sociais rígidas e à visão da criança como um ser passivo e submisso em relação ao adulto. Somente no século XX, especialmente a partir da década de 1970, os debates sobre a infância passaram a ocupar maior espaço no cenário político e social. Ganhou força, então, o entendimento da infância como uma construção histórica e social, conforme destaca Müller (1996).

É muito importante saber se estamos falando da infância como ideal ou como realidade e do ponto de vista de quem. Não existe só uma infância, existem várias. O conceito de infância foi materialmente construído e continua em construção (Müller, 1996b, p. 26).

No Brasil, essas transformações foram impulsionadas por movimentos sociais e pela promulgação da Constituição de 1988.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Foi nesse contexto que se passou a reconhecer a educação como um direito de todos e um dever do Estado. No entanto, foi apenas em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que a Educação Infantil foi oficialmente reconhecida como a etapa inicial da educação básica.

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1988).

A LDB 9394/96 representou um marco histórico para a Educação Infantil no Brasil, ao estabelecer diretrizes e metas para essa etapa de ensino e reafirmar sua importância no desenvolvimento integral das crianças. Ao reconhecer a Educação Infantil como uma fase essencial para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, a lei contribuiu significativamente para consolidá-la como uma prioridade na agenda educacional do país. Além disso, a LDB estabeleceu princípios fundamentais para o ensino, como a igualdade de condições de acesso e

permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Tais princípios refletem o compromisso com uma educação democrática e inclusiva, que respeita a diversidade e promove o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Em consonância com esses princípios, a Educação Infantil no Brasil passou a ser orientada por uma perspectiva sociointeracionista, que reconhece a criança como um sujeito ativo e inserido socialmente. Inspirada nas ideias de Vygotsky, essa abordagem enfatiza a importância das interações sociais e do contexto cultural na aprendizagem infantil, contribuindo para uma visão mais ampla e contextualizada da infância. Com base no método de Vygotsky, Rego (2001, p. 41) afirma que as características humanas resultam da interação dialética entre o indivíduo e seu meio sociocultural.

Nesse sentido, a Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, oferecendo oportunidades para que ela explore, experimente e interaja com o mundo ao seu redor. Por meio de práticas educativas que valorizam o brincar, a expressão artística e a interação social, contribui-se para a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suma, a história da Educação Infantil é marcada por avanços significativos na compreensão e valorização da infância como uma fase única e fundamental do desenvolvimento humano. Por meio de políticas educacionais como a LDB 9394/96, o Brasil tem buscado garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, reconhecendo o potencial transformador da Educação Infantil na construção de um futuro mais promissor para todos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O ensino de musicalização na Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo significativamente para sua formação cognitiva, emocional e social. Este estudo tem como objetivo investigar as diversas contribuições que a musicalização oferece nesse contexto, em consonância com os parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta: “Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e

interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva” (Brasil, 2018, p. 54).

Esta pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, com delineamento bibliográfico. A opção por esse tipo de investigação justifica-se pela necessidade de compreender, com base em referenciais teóricos já consolidados, as contribuições da musicalização para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica consiste na análise de material previamente publicado, como livros, artigos científicos, monografias, legislações e documentos oficiais, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre determinado tema. Nessa perspectiva, a presente investigação fundamenta-se em fontes secundárias, priorizando autores e documentos que discutem o papel da música no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A revisão da literatura abrangerá materiais pertinentes à temática da musicalização, incluindo publicações científicas atualizadas, produções acadêmicas, e marcos legais que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil, como a BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). Nesse sentido, destaca-se a orientação de Lima e Mito (2007, p. 38), para quem “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

A coleta de dados será realizada por meio da seleção e análise criteriosa de obras que abordam a musicalização sob diferentes enfoques: cognitivo, emocional, motor e social. O tratamento dos dados ocorrerá por meio da análise interpretativa e crítica dos conteúdos, com base nos objetivos do estudo e na problemática proposta.

Espera-se que, por meio dessa abordagem metodológica, seja possível identificar e discutir as principais contribuições do ensino de musicalização na Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos relevantes para educadores, gestores e pesquisadores comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas e integradoras.

4 A MÚSICA E A CRIANÇA

A aprendizagem escolar na infância constitui uma etapa crucial na formação acadêmica das crianças, representando um dos primeiros passos em sua trajetória educacional. Contudo, é importante destacar que essa aprendizagem não se restringe apenas aos aspectos cognitivos, mas também engloba o desenvolvimento afetivo e social dos alunos.

Na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir (BNCC, 2019, p. 37).

Conforme observado por Nogueira (2003), a influência da música no desenvolvimento infantil é multifacetada, sendo moldada pela cultura e pelo contexto social em que a criança está inserida. Segundo a autora, o desenvolvimento infantil deve ser compreendido a partir de uma abordagem ampla, que abarca não apenas o aspecto cognitivo, mas também o amadurecimento afetivo e social (Nogueira, 2003, p. 1). Ela destaca ainda que a forma como a música influencia o desenvolvimento da criança pode variar conforme sua origem étnica, classe social e ambiente cultural, ressaltando, assim, a importância da diversidade cultural no processo educacional e o potencial da música como ferramenta para promover a inclusão e valorizar a pluralidade.

Um dos campos mais impactados pelo uso da música no ambiente escolar é o da afetividade. A música tem o poder de despertar emoções e criar conexões emocionais com os conteúdos abordados em sala de aula, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso para as crianças. Além disso, desempenha papel fundamental na maturação social, estimulando a inteligência musical e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

De acordo com Storniolo (2016), a música estimula diferentes inteligências presentes no cérebro humano, incluindo as inteligências musical, linguística, lógico-matemática, espacial, corporal, naturalista e interpessoal. Essa perspectiva, baseada na teoria das inteligências múltiplas de Gardner, reconhece a diversidade de habilidades e potenciais de cada criança, valorizando suas aptidões individuais e promovendo uma educação mais inclusiva e personalizada. Para Storniolo (2016, p. 178), “a inteligência musical faz perceber com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou

a frequência e o agrupamento dos sons e suas características intrínsecas, denominadas timbre”.

Na infância, as crianças estão naturalmente receptivas a novos conhecimentos e experiências, e a música pode ser uma ferramenta eficaz para facilitar o processo de aprendizagem. Quando utilizada de forma pedagógica e planejada, a música auxilia os educadores na promoção do letramento e no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças.

Conforme destaca Oliveira (2017), a música não substitui a educação tradicional, mas a complementa e enriquece o ambiente escolar. Ao promover o desenvolvimento da capacidade de ouvir, refletir, concentrar-se e memorizar, a música contribui para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e estimulante (Oliveira, 2017, p. 19): “a música não substitui a educação, mas, sim, vem para ampliá-la. Faz com que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma eficaz e facilitada, devido às contribuições que esta pode trazer quando usada como uma ferramenta facilitadora”.

Além disso, a música oferece uma ampla gama de possibilidades para ser explorada em sala de aula, podendo ser utilizada para ensinar conceitos de raciocínio lógico, ciências, saúde e higiene corporal, bem como para abordar temas históricos e sociais. Ao integrar a música ao currículo escolar, os educadores criam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, incentivando as crianças a se dedicarem e se empenharem nas atividades acadêmicas.

Assim, a música desempenha um papel significativo no processo educacional das crianças, contribuindo para o desenvolvimento integral de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Ao reconhecer e valorizar o potencial da música como ferramenta educacional, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e significativas, preparando as crianças para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com confiança e criatividade.

4.1 A música como ferramenta de desenvolvimento integral na Educação Infantil

A utilização da música no contexto educacional infantil desempenha papel significativo no desenvolvimento global das crianças. Seja por meio de estímulos afetivos, cognitivos, motores, sociais ou linguísticos, a música oferece uma rica

oportunidade para que as crianças expressem suas ideias e sentimentos, utilizando seus corpos como meio de comunicação. Conforme aponta Farah (2010), as ações corporais são permeadas por diversas dimensões, que incluem aspectos biológicos, psicológicos, sociais, históricos, antropológicos e econômicos.

É fundamental reconhecer que o corpo da criança está impregnado de significados e é moldado por processos de subjetivação, os quais são influenciados pelas práticas sociais e institucionais (Orlandi, 2001).

Não há corpo que não esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos (Orlandi, 2001, p. 10).

É relevante incorporar questões relacionadas ao corpo e ao movimento no ambiente escolar, promovendo a compreensão das diferenças como um fator de interação e inclusão. O movimento é essencial para o desenvolvimento biológico, psicológico e social das crianças, pois, por meio dele, elas exploram seus corpos, interagem com o mundo e aprendem a respeitar os próprios limites e os dos outros (Fernandes, 2008). Além disso, as experiências motoras contribuem para o desenvolvimento cognitivo, adaptativo e social, influenciando diretamente as esferas psicológica, social e comportamental das crianças.

Nesse contexto, a musicalidade desempenha um papel transformador na vida infantil, proporcionando não apenas prazer e entretenimento, mas também estimulando o desenvolvimento motor e cognitivo. A música torna a experiência escolar mais agradável e dinâmica, contribuindo para minimizar os efeitos do corpo imóvel durante longos períodos na sala de aula (Moreira, 2019). Ao integrar a musicalidade na educação infantil, a escola pode promover valores como cooperação, responsabilidade, respeito e trabalho em equipe (Moreira, 2019). A prática musical demonstra que existem obrigações a serem cumpridas, incentivando as crianças a se empenharem para alcançar objetivos comuns.

Por fim, é fundamental elaborar planos de aula que possibilitem a prática da musicalidade, oferecendo diferentes manifestações culturais e sociais. A música é uma forma de expressão cultural e social para as crianças, enriquecendo suas experiências de vida e promovendo o desenvolvimento da consciência e da identidade cultural (Scherer, 2010).

Nessa perspectiva de educação, é importante não perder de vista que, o que determina o desenvolvimento da inteligência, do raciocínio, da consciência é a própria vida, ou seja, a atividade que o ser humano desenvolve, seja externa, por meio da interação, ou interna. Dessa forma, quanto mais diversificada for a atividade, mais se abrem possibilidades de desenvolvimento para as referidas funções (SchererCHERER, 2010, p. 250).

As brincadeiras são uma parte essencial da vida das crianças, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento emocional, psicológico e social. Quando aliadas à música, tornam-se ainda mais divertidas e estimulantes, permitindo que as crianças expressem suas emoções e sentimentos de forma lúdica e criativa. Como afirmam Schroeder e Schroeder (2011, p. 109), a brincadeira “é inicialmente parte da vida como um todo, não se diferencia de outras atividades por ela vivenciadas”.

A música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, proporcionando espaços para a exploração criativa e a expressão individual. Ao integrar a musicalidade na educação infantil, as escolas podem criar um ambiente de aprendizagem mais rico, diversificado e inclusivo, preparando as crianças para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com confiança e criatividade.

4.2 O papel da musicalização no fazer pedagógico da Educação Infantil

A implementação da musicalização no contexto educacional da Educação Infantil é um tema de grande relevância, especialmente à luz dos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Ao longo dos anos, tornou-se evidente a importância de proporcionar às crianças de zero a seis anos um ambiente educacional que favoreça não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, emocional e motor.

De acordo com os princípios do RCNEI, a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, oferecendo oportunidades para que as crianças explorem, experimentem e se expressem de maneira criativa e significativa. Por meio de atividades como ouvir música, aprender canções, brincar de roda e criar

instrumentos musicais, as crianças são estimuladas em diversas dimensões, incluindo as esferas afetiva, estética e cognitiva.

Entretanto, é importante ressaltar que a prática pedagógica na Educação Infantil deve ser permeada pela ludicidade, pelo movimento e pela interação social. Não se trata apenas de incluir aulas de música no currículo, mas sim de integrar a música em todas as atividades pedagógicas, reconhecendo seu potencial como meio para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (Brasil, 1998, p. 48).

Um dos desafios enfrentados pelos educadores é garantir que as atividades musicais sejam significativas e relevantes para o contexto e as experiências das crianças. Isso requer uma compreensão profunda dos princípios e diretrizes do RCNEI, assim como do papel fundamental da música no desenvolvimento infantil. Uma abordagem eficaz para incorporar a música no fazer pedagógico da Educação Infantil é integrá-la aos dois caminhos de ensino propostos pelo RCNEI: a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo. No primeiro caminho, as atividades musicais podem ser utilizadas para promover a autoestima, a identidade e a autonomia das crianças, além de estimular suas habilidades sociais e emocionais.

Por exemplo, atividades que envolvem o reconhecimento das partes do corpo por meio da música ajudam não só na familiarização das crianças com seus próprios corpos, mas também promovem a aceitação das diferenças e o respeito mútuo. Além disso, o uso da música como ferramenta para expressão emocional e comunicação contribui significativamente para o desenvolvimento da inteligência emocional infantil. No segundo caminho, a música pode ser explorada como meio para conhecer e compreender o mundo ao redor. Por meio de canções folclóricas, ritmos regionais e instrumentos musicais tradicionais, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes culturas e tradições, ampliando seus horizontes e desenvolvendo uma visão mais ampla e inclusiva do mundo.

Dessa forma, a musicalização desempenha papel fundamental no fazer pedagógico da Educação Infantil, oferecendo às crianças oportunidades únicas de

aprendizado, expressão e desenvolvimento. Ao integrar a música de maneira significativa e relevante em todas as atividades pedagógicas, os educadores enriquecem a experiência educacional infantil, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com confiança e criatividade.

4.3 Reflexão sobre a avaliação da música na Educação Infantil

A música na Educação Infantil requer uma avaliação contínua e reflexiva, que vá além da análise superficial dos conteúdos trabalhados ou do comportamento em sala de aula. Avaliar o ensino musical nesse contexto exige um olhar sensível para os processos cotidianos vivenciados pelos alunos, considerando seus conhecimentos prévios, avanços e retrocessos. Como ressalta Bondioli (2007, p. 91), “o ato pedagógico, de um lado, é um instrumento de promoção das capacidades infantis; de outro, é um modo através do qual os adultos podem aprender a se comportar com as crianças”.

O ato de avaliar não deve ser encarado apenas como uma atribuição do professor, mas como uma oportunidade de reflexão e ação, que possibilita a reorganização das contribuições do educador. Ao longo do tempo e da convivência com os alunos, o professor também se torna aprendiz, adquirindo novos conhecimentos junto com sua turma.

A avaliação na Educação Infantil deve ser integral, abrangendo desde o conhecimento prévio das crianças até seus progressos e mudanças ao longo do tempo. Quando se trata da música, é essencial observar, avaliar e registrar de forma precisa e contextualizada o que o professor deseja saber sobre o desenvolvimento musical dos educandos. A ação avaliativa é a própria mediação entre a criança, sua realidade e o espaço institucional, onde está inserido o educando com suas impressões de mundo, suas concepções a respeito das crianças e seu entendimento do papel da educação infantil (Hoffmann, 2006, p. 18).

É fundamental que as atividades musicais sejam trabalhadas de maneira lúdica e adequada à faixa etária dos alunos, integrando-se ao contexto das demais propostas pedagógicas. A observação individual das crianças é essencial para identificar suas conquistas e mudanças em determinado período, contribuindo para a construção de conhecimentos e reflexões por parte do educador.

Nesse sentido, a avaliação deve ser um instrumento de acompanhamento do progresso na aprendizagem musical das crianças, respeitando suas individualidades e os objetivos alcançados. É por meio dessa ação avaliativa que se mede o desenvolvimento das habilidades musicais infantis, estimulando sua integração em um contexto no qual a música é valorizada como forma de comunicação e expressão do mundo.

Além disso, a avaliação da música na Educação Infantil pode servir como estímulo tanto para crianças com dificuldades de aprendizagem quanto para aquelas com necessidades especiais, auxiliando na estimulação, controle dos movimentos e organização do pensamento. A autoavaliação também desempenha papel importante, permitindo que as crianças reflitam sobre suas produções musicais e intervenham em futuras atividades.

Essa perspectiva de avaliação pode contribuir para se “compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade pedagógica” (Martins Filho, 2013, p. 46). Essa dimensão da avaliação de contexto reverbera, além de uma posição epistemológica, uma posição política, no que visa às máximas possibilidades das crianças de vivenciar seus direitos, em um espaço de educação democrático e, por isso, de qualidade. É requisito para a participação efetiva das crianças, no que concerne à “importância contemporânea das práticas democráticas para instituições de educação infantil que tenham suas vozes escutadas com afeto e efetividade e seus dizeres traduzidos em práticas que correspondam aos seus interesses” (Moss, 2009, p. 420).

Essa abordagem ampla da avaliação na Educação Infantil não apenas fornece um panorama holístico do desenvolvimento das crianças, mas também promove a valorização da diversidade pedagógica e o respeito aos direitos e interesses infantis, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Por fim, a avaliação da música na Educação Infantil é parte integrante do processo de integração entre os aspectos cognitivo, afetivo e motor das crianças, colaborando para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

5 CONCLUSÃO

A trajetória histórica da Educação Infantil revela uma transformação significativa, que a elevou de um espaço restrito, voltado apenas à guarda das crianças, para uma etapa educacional reconhecida como fundamental para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao longo do tempo, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos — e não meros objetos de cuidado — ganhou força, consolidando-se juridicamente com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96. Esses marcos legais não apenas institucionalizaram a Educação Infantil, mas também reafirmaram seu papel crucial na formação social, emocional, cognitiva e cultural das crianças, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem sua autonomia e singularidade.

Quando se trabalha a música com crianças de cinco a seis anos, é fundamental lembrar que as estratégias adequadas não se restringem a fazê-las apenas ouvir música clássica ou desenvolver habilidades motoras para executar técnicas em instrumentos, conforme Marsico (1982, p. 77). Ele ressalta, o mais importante é estabelecer a relação entre os diversos sons e a percepção da qualidade de serem agradáveis ou desagradáveis. Essa abordagem amplia a experiência musical da criança, promovendo um contato mais sensível e crítico com os sons ao seu redor.

No contexto da relação entre música e infância, observa-se a influência multifacetada da música no desenvolvimento infantil, que é profundamente moldada pelo contexto social e cultural de cada criança. A música exerce um papel significativo nas dimensões afetiva, cognitiva, motora e social, oferecendo uma rica oportunidade para expressão, interação e aprendizagem. Nesse sentido, Jeandot destaca que “é interessante observar a grande influência que a música exerce sobre a criança. É por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser trabalhados e incentivados na escola. Ao adulto caberá compreender em que medida a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial.”

Ao considerar a música como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral na Educação Infantil, evidencia-se sua importância na promoção do movimento, da expressão corporal, da cooperação e do conhecimento do mundo. Integrar a musicalização de forma significativa no fazer pedagógico é

fundamental para enriquecer a experiência educacional das crianças e prepará-las para os desafios do mundo contemporâneo.

Por fim, ao refletir sobre a avaliação da música na Educação Infantil, reconhece-se a necessidade de uma abordagem contínua e reflexiva que ultrapasse a análise superficial dos conteúdos trabalhados. A avaliação deve ser integral, abrangendo desde os conhecimentos prévios das crianças até seus progressos e transformações ao longo do tempo. Essa perspectiva avaliativa contribui não só para compreender o desenvolvimento das crianças, mas também para fomentar uma educação mais inclusiva e democrática, que valorize a diversidade e respeite os interesses dos educandos. Em suma, a música na Educação Infantil é parte fundamental do processo de desenvolvimento integral das crianças, promovendo sua expressão, interação e aprendizagem de modo significativo e enriquecedor.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. BRASIL.

Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 24 de julho de 2023.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf. Acesso em 24 de julho de 2023.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2023.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. V.1. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2023.

FARAH, M. H. S. F. **O corpo na escola: mapeamentos necessários**. Paidéia. Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p.401-410, set/dez, 2010.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução Sandra Costa, Porto Alegre: Artmed, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMAN, Jussara Mª Lerch. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2006

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10, n. esp. p. 37-45 2007

MARSICO, Leda Osório. **A criança e a Música**. Rio de Janeiro, Globo, 1982.

MOREIRA, W.W. **Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes**. Revista @mbienteeducação. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 192-202, jan/abr 2019.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, Nº. 2, dez 2003. Disponível em: www.proec.ufg.br. Acesso em: 20 de mai. 2023.

OLIVEIRA, Janis de Souza. **O uso da música como ferramenta pedagógica no processo de letramento**. Monografia, Ano 2017. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, 2001.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

STORNIOLO, Sylvia Regina Pereira. **A música na educação infantil como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem**. Edt, Autografia. Rio de Janeiro. 2016.

SCHERER, Cleudet de Assis. **A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança**. Revista Educativa, v.13, n. 2, Goiânia, p. 247-260, jul./dez. 2010.

SCHROEDER, Silvia C. N.; SCHROEDER, Jorge Luiz. **As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música**. Revista da Abem, Londrina, v.19, n.26, Londrina, p. 105-118, jul.dez 2011

II REPENSANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Fabiane de Oliveira⁴

RESUMO

Este estudo analisa os principais desafios no ensino da Educação Ambiental, com ênfase na insuficiente capacitação docente, na falta de recursos didáticos adequados e na resistência à inclusão de temas ambientais no currículo escolar. A compreensão dos conceitos e do contexto histórico da Educação Ambiental permite uma abordagem mais integrada, favorecendo o desenvolvimento de estratégias para aprimorar as práticas pedagógicas. Considerando as atualizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca-se a importância da incorporação de metodologias que promovam o engajamento dos alunos com suas realidades locais, potencializando sua atuação como agentes de transformação social e ambiental. Assim, o aprimoramento curricular é fundamental para formar cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

Palavras-chaves: Educação Ambiental. Prática pedagógica. Capacitação docente. Ensino. Sustentabilidade.

ABSTRACT

This study analyzes the main challenges in Environmental Education teaching, emphasizing insufficient teacher training, lack of adequate teaching resources, and resistance to integrating environmental topics into the school curriculum. Understanding Environmental Education's concepts and historical context enables a more integrated approach, fostering the development of strategies to improve pedagogical practices. Considering the updates in the National Common Curricular Base (BNCC), the importance of incorporating methodologies that engage students with their local realities is highlighted, enhancing their role as social and environmental transformation agents. Therefore, curriculum improvement is essential to educate conscious and committed citizens for sustainability.

Keywords: Environmental Education. Pedagogical practice. Teacher training. Teach. Sustainability..

⁴ Professora da rede municipal no município de Capim Grosso-BA. Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil pela FCG Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso.

1 INTRODUÇÃO

O relacionamento complexo entre o ser humano e o meio ambiente remonta aos primórdios da história, ganhando contornos preocupantes com o avanço da industrialização e da tecnologia. A crescente distância entre a humanidade e a terra, impulsionada pelo desenvolvimento de ambientes artificiais e pela busca incessante por recursos naturais, tem levado a uma supressão da diversidade e à negação das múltiplas formas de vida que compartilham nosso planeta.

A questão ambiental, mais que uma problemática ecológica, é uma crise do pensamento e do entendimento, da ontologia e da epistemologia com que a civilização ocidental compreendeu o ser, os entes e as coisas; da racionalidade científica e tecnológica com que foi dominada a natureza e economizado o mundo moderno; das relações e interdependências entre processos materiais e simbólicos, naturais e tecnológicos (Leff, 2003, p.3).

A obra de Ailton Krenak (2019) destaca como esse distanciamento afeta nossa percepção de cidadania, transformando-nos em meros consumidores do meio ambiente, em vez de agentes conscientes e ativos em sua preservação. Essa reflexão torna-se ainda mais crucial em um contexto global onde a consciência ambiental emergiu recentemente, marcada por eventos como a Conferência de Estocolmo em 1972, que deu origem ao debate e à disseminação da Educação Ambiental (EA) como ferramenta essencial para a conservação e o engajamento cívico. Assim, “a EA sofreu um processo civilizatório de mudanças, desde sua criação, como não poderia deixar de ser, pois é educação” (FONSECA; MENDES, 2013, p.1).

No Brasil, a Educação Ambiental conta com respaldo em políticas como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabelecem diretrizes para sua implementação eficaz no sistema educacional. Contudo, a efetivação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, sobretudo no que se refere à formação e capacitação dos docentes.

Os professores desempenham papel fundamental na integração dos alunos ao ambiente e na promoção de uma consciência ambiental ativa. Entretanto, a maioria não recebe formação adequada sobre o tema durante sua trajetória acadêmica, o que limita suas práticas pedagógicas. A falta de preparo e suporte para abordar questões ambientais de forma interdisciplinar e contextualizada compromete a eficácia do ensino.

[...] que se destaque o ambiente como parte do contexto geral das relações ser humano/ser humano e ser humano/natureza, em todas as áreas de ensino, na abordagem dos diferentes conteúdos: seja no estudo das variadas formas de organização social e cultural, com seus mais diversos conflitos ou no trabalho com as várias formas de comunicação, expressão e interação, seja no estudo dos fenômenos e características da natureza ou na discussão das tecnologias que mediam as várias dimensões da vida atual (Brasil, 2000, p. 194).

O entendimento das concepções e práticas dos professores em relação à Educação Ambiental é fundamental para direcionar estratégias eficazes de ensino e capacitação. Este trabalho busca, além de refletir sobre os desafios enfrentados pelos educadores, identificar suas concepções acerca do tema e propor formas mais efetivas de integração da Educação Ambiental no currículo escolar.

Ademais, é necessário explorar o potencial das ferramentas tecnológicas no coexto educacional, oferecendo novas oportunidades para engajar os alunos e promover uma compreensão mais aprofundada das questões ambientais.

Assim, este estudo não se limita a conscientizar sobre a importância da Educação Ambiental, mas também pretende fornecer insights e orientações práticas para superar os desafios inerentes à sua implementação efetiva nas escolas brasileiras. Por meio de uma abordagem reflexiva e propositiva, busca-se capacitar os educadores para que desempenhem um papel essencial na formação de cidadãos ambientalmente conscientes e engajados.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS E DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA HISTÓRIA

As questões ambientais têm ganhado destaque crescente na sociedade contemporânea em razão dos desastres ambientais, fenômenos climáticos extremos e problemas relacionados à poluição e ao esgotamento dos recursos naturais. Esses desafios suscitam reflexões sobre as relações entre as ações humanas e o meio ambiente, demandando uma mudança de paradigma rumo à sustentabilidade e ao consumo responsável (Friede, Avelar, Miranda, 2019).

Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) emerge como uma ferramenta essencial para promover a conscientização e a responsabilidade ambiental entre os indivíduos. Conforme Leff (2003), a EA é um processo no qual todos são aprendizes

e professores, ressaltando a necessidade de uma abordagem holística e participativa para enfrentar os desafios ambientais.

A trajetória histórica da EA está marcada por eventos importantes, como o relatório "Os Limites do Crescimento Econômico", divulgado pelo Clube de Roma em 1968, que alertou sobre a necessidade de conservação dos recursos naturais e controle populacional (Reigota, 2001). Contudo, o termo "Educação Ambiental" foi oficialmente cunhado após a Conferência de Estocolmo em 1972, quando foram debatidos os problemas ambientais globais e elaborada a Carta de Princípios sobre o Ambiente Humano.

O Encontro de Belgrado, realizado em 1975 pela UNESCO, foi decisivo para a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), destacando o caráter contínuo, multidisciplinar e integrado da EA (Rocha, Cruz, Leão, 2015). Esses eventos evidenciaram a importância de integrar a Educação Ambiental nas políticas educacionais, adaptando-a às necessidades regionais e locais.

A I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi em 1977, consolidou o marco conceitual da EA, enfatizando sua natureza interdisciplinar e participativa (Dias, 2000). Esse encontro reforçou a compreensão de que a Educação Ambiental não deve ser uma disciplina isolada, mas sim integrada às diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente.

A evolução histórica da Educação Ambiental reflete a crescente conscientização sobre os desafios ambientais e a necessidade de uma abordagem educacional holística e participativa para enfrentá-los. A incorporação da EA nas políticas educacionais, bem como sua adaptação às demandas locais, é fundamental para promover uma cultura de sustentabilidade e responsabilidade ambiental na sociedade contemporânea.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: AVANÇOS LEGISLATIVOS E DESAFIOS EDUCACIONAIS

A Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, representou um marco decisivo para o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) no Brasil. Em resposta às recomendações internacionais oriundas desse encontro, foi criada a

Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), com o propósito de conscientizar a população brasileira sobre o uso adequado dos recursos naturais e a importância da preservação ambiental.

Em 1981, a Política Nacional do Meio Ambiente foi instituída pelo presidente João Figueiredo, por meio da Lei nº 6.938/81. Essa legislação representou um avanço significativo ao prever a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Tal diretriz foi reforçada pela Constituição Federal de 1988, que atribuiu ao poder público a responsabilidade de assegurar a promoção da EA em todo o sistema educacional (SOUSA, 2014).

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, realizada no Rio de Janeiro em 1992, consolidou a EA como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade sustentável. Conforme destaca Cuba (2010), o evento evidenciou o caráter interdisciplinar e participativo da Educação Ambiental, promovendo uma abordagem holística e inclusiva do desenvolvimento sustentável.

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 1).

A Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), constitui um marco fundamental para o fortalecimento da Educação Ambiental (EA) no Brasil. Essa legislação definiu objetivos e princípios orientadores da EA, com o propósito de promover a conscientização da população e fomentar ações concretas voltadas à proteção do meio ambiente. Dentre os aspectos centrais da política destacam-se a interdisciplinaridade, a promoção de direitos coletivos, a sustentabilidade e a capacitação de recursos humanos (BRASIL, 1999).

A efetiva implementação da EA, contudo, depende em grande medida do engajamento dos professores e das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, tem exercido papel relevante nesse processo. Esses documentos fornecem orientações para a inserção da EA de forma transversal nos

currículos escolares, preparando os alunos para atuarem como sujeitos críticos e transformadores da realidade ambiental (BRASIL, 2000).

As instituições escolares, portanto, assumem um papel estratégico na consolidação da EA, ao criarem espaços que favorecem o diálogo entre estudantes, educadores e comunidade local. Nesse contexto, os PCN do Ensino Médio têm contribuído para a formação de valores e atitudes que promovam o pertencimento e o engajamento dos alunos com o meio ambiente em que vivem (MARINHO, 2004).

Em 2012, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Ambiental, representando um avanço na consolidação da EA no âmbito educacional. As DCN têm como objetivo orientar a formulação e execução das propostas pedagógicas em todas as redes de ensino, promovendo uma educação de qualidade, comprometida com o respeito à diversidade social, cultural e étnica (BRASIL, 2013).

Embora o Brasil tenha progredido significativamente na promoção da EA por meio de marcos legais e políticas públicas educacionais, persistem desafios relacionados à efetivação das práticas pedagógicas e à integração da temática ambiental de forma transversal, crítica e interdisciplinar nos currículos escolares. A consolidação da EA no sistema educacional brasileiro exige, portanto, um esforço conjunto de governos, instituições de ensino, educadores e comunidades locais.

4 A IMPORTÂNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015, representa um marco significativo na história da educação brasileira. Após intensos debates e mobilizações sociais, sua versão final foi homologada em 2017, dando início a um processo de formação e capacitação docente, bem como ao apoio técnico para que os sistemas de ensino estaduais e municipais elaborassem ou adequassem seus currículos à nova proposta (BRASIL, 2018).

A BNCC tem como objetivo central promover a formação humana integral e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para tanto, estabelece dez competências gerais que orientam o trabalho pedagógico em todas as etapas da educação básica. Tais competências refletem não apenas os

direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, mas também os valores fundamentais à formação de sujeitos conscientes, éticos e comprometidos com a sustentabilidade ambiental e social (BRASIL, 2018).

O documento está alinhado à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (ONU, 2015). Esse alinhamento evidencia o compromisso do Brasil em oferecer uma educação voltada para os desafios do século XXI, incluindo as questões socioambientais.

Abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a BNCC propõe uma abordagem progressiva e integrada do conhecimento ao longo da trajetória escolar. Embora cada etapa possua especificidades, todas são orientadas pelos princípios comuns do documento, com vistas ao desenvolvimento das competências essenciais para a formação plena dos alunos (BRASIL, 2018).

Na Educação Infantil, a BNCC garante seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Já no Ensino Fundamental, as disciplinas são organizadas em cinco áreas do conhecimento, com objetivos específicos que visam ampliar a compreensão do mundo por parte dos estudantes. No Ensino Médio, as áreas do conhecimento são reorganizadas em quatro campos inter-relacionados, com ênfase na contextualização e na articulação entre saberes (BRASIL, 2018).

Em todas essas etapas, a BNCC reconhece a importância da Educação Ambiental como dimensão transversal e essencial da formação cidadã. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas voltadas à compreensão crítica dos problemas ambientais e ao desenvolvimento de propostas para a construção de soluções sustentáveis (BRASIL, 2018). Por exemplo, na área de “Ciências da Natureza e suas tecnologias”, os alunos são estimulados a analisar fenômenos ambientais e propor ações para mitigar impactos socioambientais.

Fonseca e Mendes (2013) ressaltam que a Educação Ambiental deve ser abordada de forma crítica, de modo a possibilitar que os estudantes desenvolvam competências analíticas e de intervenção diante das problemáticas ambientais contemporâneas. Para isso, é fundamental uma abordagem interdisciplinar, que integre saberes e promova práticas voltadas à conservação do meio ambiente,

formando sujeitos capazes de agir em suas comunidades como agentes de transformação.

Dessa forma, a BNCC desempenha um papel estruturante na promoção da Educação Ambiental no país, assegurando que os estudantes desenvolvam competências voltadas à compreensão, análise e enfrentamento dos desafios ambientais atuais. Essa perspectiva integrada e progressiva contribui para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a construção de um futuro mais justo e sustentável.

4.1 Desafios e Oportunidades na Educação Ambiental em um Mundo Tecnológico

A Educação Ambiental (EA) desempenha um papel fundamental na conscientização e na transformação de atitudes em relação ao meio ambiente. No entanto, a mera transmissão de informações não é suficiente para promover mudanças significativas no comportamento dos estudantes. É necessário um engajamento coletivo, crítico e reflexivo, capaz de desconstruir concepções equivocadas e fomentar uma nova consciência ambiental.

Segundo Ferraz (2004), a abordagem holística da EA busca repensar os valores que historicamente contribuíram para a degradação ambiental, enfatizando a interdependência entre os seres humanos e o meio natural. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental escolar deve ir além do conservacionismo, adotando uma visão ampliada e integradora da realidade socioambiental (DIAS, 2010).

Apesar de sua relevância, a efetivação da EA enfrenta diversos obstáculos, especialmente diante da atual crise ambiental. Entre os principais desafios estão a falta de tempo nas grades curriculares, a sobrecarga de conteúdos e a rigidez dos modelos pedagógicos, que muitas vezes impedem abordagens interdisciplinares e contextualizadas (SOARES, 2000). Em muitos casos, os educadores acabam restritos a práticas convencionais, pouco conectadas com os interesses e as necessidades dos alunos.

Outro fator limitante refere-se à formação docente, frequentemente insuficiente para preparar os professores para tratar a Educação Ambiental de maneira transversal e crítica (CUBA, 2010). No Ensino Médio, por exemplo, o foco

excessivo nos vestibulares tende a marginalizar temáticas socioambientais, reduzindo o espaço para uma formação cidadã e reflexiva.

A rápida evolução tecnológica também tem impactado significativamente tanto as formas de aprender quanto a relação dos indivíduos com o meio ambiente. A chamada “Geração Z”, nascida em um contexto digital, estabelece uma relação cotidiana com as tecnologias (LARA & QUARTIERO, 2010), o que exige abordagens pedagógicas mais atrativas e eficazes, alinhadas às novas formas de comunicação e aprendizagem.

Nesse cenário, os educadores têm a oportunidade de incorporar ferramentas tecnológicas ao processo educativo, enriquecendo as práticas pedagógicas. A familiarização com as inovações digitais possibilita aos professores explorar metodologias ativas, personalizadas e conectadas com os desafios contemporâneos (FRANÇA, 2018).

Contudo, o uso da tecnologia na educação precisa estar subordinado aos objetivos pedagógicos. Mais do que incorporar recursos digitais de forma acrítica, é necessário garantir que os alunos compreendam os propósitos de seu uso e desenvolvam competências para utilizá-los de maneira consciente, ética e responsável.

A integração entre Educação Ambiental e tecnologias educacionais oferece caminhos promissores para fomentar uma nova cultura ambiental entre os jovens. Para isso, é imprescindível superar os desafios estruturais e pedagógicos, assegurando que a EA seja efetiva, relevante e acessível a todos os estudantes.

5 CONCLUSÃO

A Educação Ambiental emerge como um tema inovador e essencial no contexto educacional brasileiro, embora ainda seja pouco explorada nas práticas escolares. Reconhecer sua importância e aprender a transformar atitudes em relação ao processo de aprendizagem constituem passos fundamentais para garantir melhores condições de vida às futuras gerações.

Conforme ressalta Carvalho (2016), é imprescindível que as escolas repensem suas abordagens para incorporar a Educação Ambiental de forma mais humanizada. O trabalho pedagógico deve estar enraizado nas realidades locais dos

alunos, incentivando a conscientização e a valorização do meio ambiente em que vivem. Dessa maneira, a Educação Ambiental configura-se como um caminho crucial para promover uma mudança de pensamento, tanto individual quanto coletiva, capacitando os estudantes a compreenderem melhor a sociedade e suas interações. Assim, tornam-se cidadãos ambientalmente conscientes, engajados na promoção da ética, da liberdade e da sustentabilidade, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento local das comunidades.

Apesar da exigência da Política Nacional de Educação de incluir a dimensão ambiental nos currículos de formação docente, muitos educadores ainda carecem de ferramentas pedagógicas adequadas às suas realidades locais (Brasil, 1999). Portanto, é fundamental investir em programas de formação continuada, visando capacitar os professores para abordarem a Educação Ambiental de forma efetiva em suas práticas educativas.

O uso das tecnologias na educação surge como uma solução indispensável para superar os desafios enfrentados na prática pedagógica, não apenas no contexto ambiental, mas em todas as áreas do ensino. Por meio de plataformas, aplicativos, jogos lúdicos e outras ferramentas digitais, é possível envolver os alunos de maneira mais dinâmica e participativa, estimulando o interesse pela preservação ambiental e promovendo uma construção coletiva do conhecimento (CUBA, 2010).

Em síntese, a Educação Ambiental apresenta-se como um elemento fundamental na formação dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios ambientais do século XXI de forma consciente e engajada. Ao integrar a dimensão ambiental nas práticas educativas, adotando uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, as escolas podem desempenhar papel crucial na construção de uma sociedade mais sustentável e responsável em relação ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Meio Ambiente.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacaobasica-2013-pdf/file>>. Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Meio Ambiente. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2016.

CUBA, M. **Educação Ambiental nas escolas.** ECCOM, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez., 2010.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2010.

FERRAZ, J. M. G. **Educação Ambiental e mudança de valores.** In: HAMMES, V.S. (Org.). Proposta metodológica de macroeducação. 2.ed. São Paulo: Globo, 2004. Disponível em <<https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/927158/1/EDUCaOAMBIENTALvol2ed032012.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2023.

FONSECA, J. R. B; MENDES, A. B. **Educação Ambiental:** uma compreensão analítico-discursiva. Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas, Amapá, n. 5, p. 71-82, 2013.

FRANÇA, L. **Tecnologia na educação:** como garantir mais motivação em sala de aula? Somos par, 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/tecnologia-na-educacao-e-motivacao-emsala/>>. Acesso em 10 dez. 2023.

FRIEDE, R. R. et al. **Coleta seletiva e Educação Ambiental:** reciclar valores e reduzir o lixo. Educação e Formação, Ceará, v.4, n. 11, p. 117-141, maio/ago. 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARA, R. C; QUARTIERO, E. M. **Educação para uma geração pós-internet:** olhares a partir da formação inicial dos professores. In: SANCHES, J. Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, Chile, 2010.

LEFF, E. **A complexidade ambiental**. Porto Alegre: Cortez, 2003 MARINHO, A. M. S. A Educação Ambiental e o desafio da interdisciplinaridade. 2004. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-ptbr.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001. ROCHA, L. A. G; CRUZ, F. M; LEÃO, A. L. Aplicativo para Educação Ambiental. Fórum Ambiental da Alta Paulista, São Paulo, v.11, n. 4, p. 261- 273, 2015.

SOARES, J. C. B. Prefácio. In: MELLO E SOUZA, N. (Org.). **Educação Ambiental: dilemas da prática contemporânea**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2000.

SOUSA, G. C. **A prática docente na Educação Ambiental: uma análise da ação educativa dos professores de ciências da rede municipal de João Pessoa**. 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa.

III

A INSERÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruno de Jesus Oliveira⁵

Camila Cunha Silva⁶

Iris Vanessa de Sousa Silva⁷

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre as contribuições do ensino de uma língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na Língua Inglesa, considerada o idioma mais falado no mundo. O objetivo geral é analisar a relevância do ensino da Língua Inglesa para crianças dessa etapa escolar. Os objetivos específicos incluem: compreender a trajetória histórica do ensino da Língua Inglesa no Brasil; analisar suas influências na cultura brasileira; e descrever estratégias metodológicas para o ensino da língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para responder à questão central — Qual a importância da inserção de um idioma estrangeiro no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental? — será realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa. O referencial teórico baseia-se em autores como Harmer (2002), Phillips (2003) e Chaves (2004), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Palavras-chave: Língua Inglesa; Ensino Fundamental; Língua Estrangeira; Metodologia; Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aims to reflect on the contributions of teaching a foreign language in the early years of elementary education. This study focuses on the teaching of English, as it is considered the most spoken language worldwide. The general objective of this research is to reflect on the contributions of teaching English to children in the early years of elementary education, while the specific objectives are as follows: to understand the historical trajectory of English language teaching in

⁵ Graduado em Pedagogia e Letras com Língua Inglesa, Pós-graduado em Psicologia Educacional, Gestão Escolar, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Atendimento Educacional Especializado. Professor no Ensino Fundamental II (Município de Caldeirão Grande).

⁶ Graduada em Pedagogia, Pós-graduanda em Psicopedagogia e Alfabetização e letramento. Professora no Ensino Fundamental I (Município de Várzea da Roça)

⁷ Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (2015). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais de Capim Grosso (FCG). Professora da Rede Estadual da Bahia no Ensino Médio e professora no curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Educacionais de Capim Grosso - FCG. Pós-graduada no Curso de Especialização História: Cultura Urbana Local e Memória - UNEB Campus IV. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cândido Mendes, Pesquisadora da temática de gênero, com ênfase na perspectiva de relações socioafetivas entre vítimas e acusados nos processos criminais de defloração, estupro e sedução; movimentos de mulheres trabalhadoras rurais e urbanas; feminismo e relações de gênero. Membro fundadora e Patrona Perpétua da Academia Quixabeirense de Pedagogia, sendo também Patrona da Cadeira de Gênero e Direitos Humanos da referida Academia. Mestre em Estado, Gobierno y Políticas Públicas pela FLACSO Brasil (diploma reconhecido pela UFG, curso Ciências Políticas). Está vice-diretora do CETI Professora Terezinha Gonçalves Novais, em Quixabeira/BA.

Brazil; to analyze its influences on our culture; and to describe methodological strategies for teaching the language in the early years of elementary education. Based on these objectives, we seek answers to the central question: What is the importance of introducing a foreign language in the early years of elementary education? To this end, a qualitative bibliographic research will be conducted. The theoretical framework includes works by Harmer (2002), Phillips (2003), Chaves (2004), as well as excerpts from the National Common Curricular Base and the Brazilian Law of Guidelines and Bases of Education.

Keywords: English Language; Elementary Education; Foreign Language; Methodology; Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como escopo refletir sobre as contribuições do ensino de uma Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, enfatiza-se o ensino da Língua Inglesa, uma vez que, segundo dados da Ethnologue (2020), ela é a língua mais falada no mundo, além de ser o idioma padrão nas relações e negociações internacionais, no turismo, em áreas tecnológicas, entre outros setores.

Este trabalho de conclusão de curso fundamenta-se em pesquisas realizadas em livros, artigos científicos, websites e diversas publicações relacionadas ao tema, com ênfase nos estudos de autores influentes que discutem e investigam o ensino da Língua Inglesa. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre as contribuições do ensino da Língua Inglesa para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos incluem: compreender a trajetória histórica do ensino da Língua Inglesa no Brasil; analisar suas influências na cultura brasileira; e descrever estratégias metodológicas aplicadas ao ensino da língua nessa etapa educacional.

A primeira seção do trabalho detalha a trajetória histórica do ensino da Língua Inglesa no Brasil, desde sua introdução no início do século XIX — período marcado pela abertura comercial e intensificação das relações internacionais — quando o idioma era oferecido principalmente em escolas particulares, voltadas especialmente à elite econômica, até a realidade atual. Na seção seguinte, intitulada “Influências da Língua Inglesa na Cultura Brasileira”, discute-se o amplo uso do inglês em diversos setores, como comércio, tecnologia, moda, música, arte e turismo, evidenciando sua

influência direta na cultura brasileira, tanto no âmbito profissional quanto na linguagem e nas manifestações culturais populares.

Por fim, a terceira seção aborda os principais métodos de ensino da Língua Inglesa no Brasil e sua aplicação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresentam-se as características de cada estratégia metodológica, ressaltando suas especificidades, vantagens e eventuais limitações. Para fundamentar o estudo, foram consultados autores renomados no campo do ensino de Língua Inglesa no Brasil, tais como Harmer (2002), Phillips (2003), Chaves (2004) e Pinter (2006). Além disso, buscou-se aprofundar o conhecimento sobre métodos de pesquisa científica por meio das obras de Ohira (2000), Minayo (2009) e Creswell (2007).

Quanto à metodologia, optou-se pelo método qualitativo, que permite compreender e interpretar as nuances subjetivas do tema, além de evidenciar ideias implícitas. O trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, baseada em textos impressos e digitais publicados em veículos acadêmicos.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

A trajetória da língua inglesa no Brasil tem início a partir de uma relação histórica entre Brasil e Inglaterra, que começou por volta de 1530, quando o aventureiro inglês William Hawkins desembarcou na costa brasileira. Essa relação entre os dois países se estreitou em 1654, quando foi imposto um tratado aos portugueses, passando a Inglaterra a exercer grande influência na vida do Brasil, ocasionando mudanças bastante significativas (Freyre, 1922 *apud* Dias, 1999, p. 27).

Esse amplo controle inglês gerou manifestações por parte dos brasileiros e, para tentar abafá-las, as companhias inglesas começaram a anunciar ofertas de emprego para engenheiros, funcionários e técnicos em serviços gerais, tendo como pré-requisito que os interessados falassem a língua inglesa, para que pudessem entender as instruções e receber treinamento. Segundo Chaves (2004, p. 5), “[...] é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento”.

O ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início a partir do decreto de 22 de junho de 1809, quando o Príncipe Regente de Portugal assinou uma

solicitação para a criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa, como se observa no trecho do decreto abaixo.

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (Oliveira, 1999 *apud* Chaves, 2004, p. 5).

A língua inglesa é uma disciplina escolar que vem fazendo parte da formação daqueles que passam pela educação básica brasileira. Como qualquer outra disciplina, sua inserção nos currículos escolares não ocorreu de forma aleatória. Nas aulas, os docentes utilizavam o Método Clássico, também conhecido como Gramática-Tradução, que era o único método de ensino de línguas estrangeiras disponível na época. Nele, “[...] os alunos deveriam não apenas falar e escrever as respectivas línguas, mas também conhecer o seu ‘gênio’, ‘elegância’ e ‘estilo’ [...] o que mostra que o interesse pelas novas disciplinas se revestia de um caráter cultural e literário [...]” (Oliveira, 1999, p. 26). Apesar desse impulso inicial, apenas o ensino do francês — até então considerada a única língua universal da época — prosperou.

Estringiu-se aos seus objetivos mais imediatos, já que o seu conhecimento, não sendo exigido para o ingresso nas academias, portanto desnecessário ao currículo dos estudos secundários, justificava-se apenas pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim uma disciplina complementar aos estudos primários (Oliveira, 1999, p. 29).

O Brasil vem mantendo sua determinação de incluir o ensino de línguas estrangeiras no currículo das escolas; porém, no início, foi extremamente difícil para as línguas modernas — o francês e o inglês — alcançarem o mesmo status que as línguas clássicas possuíam. Com a fundação do Colégio D. Pedro II, em 1837, que teve papel primordial nesse processo, desde o início o ensino da língua inglesa esteve presente em seu currículo, junto com o francês, o latim e o grego. No entanto, naquela época, a importância dada à língua francesa era consideravelmente maior do que à inglesa, pois o francês era considerado uma língua universal e pré-requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

O ensino de inglês e francês durante o Império enfrentou um grave problema: a falta de uma metodologia adequada. De acordo com Leffa, “[...] a metodologia para

o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical” (Leffa, 1999, p. 3).

3 INFLUÊNCIAS DA LÍNGUA INGLESA NA CULTURA BRASILEIRA

É evidente que a língua inglesa exerce grande influência sobre a cultura brasileira desde os tempos mais remotos. Com o advento da globalização, esse idioma tornou-se ainda mais imprescindível para a comunicação entre povos do mundo inteiro, haja vista que a língua inglesa — que outrora era classificada como propriedade imaterial pertencente a países colonizadores, como os Estados Unidos e a Inglaterra — atualmente é considerada uma língua “padronizada” e multicultural, devendo ser usada como meio de comunicação universal. Nesse sentido, Wang et al. (2014) pontuam que

A globalização é uma transformação de todo o sistema do mundo, e não só afeta os centros metropolitanos, mas também suas margens mais remotas. Assim, somos obrigados a enfrentar os efeitos da globalização, também em lugares altamente inesperados (Wang et al., 2014, p. 4).

Para Le Breton (2005, p. 14-15), o fato de a Língua Inglesa ocupar uma posição de grande destaque em nossa cultura, se comparada com outras línguas estrangeiras, deve-se a algumas características específicas.

De modo semelhante à maioria das línguas europeias modernas, talvez até mais que as outras, o inglês é uma língua compósita, que reúne contribuições celtas, latinas, francesas, germânicas, para falar exclusivamente das principais [...] A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX (Le Breton, 2005, p.14-15).

A influência da língua inglesa na cultura brasileira é notória. O referido autor ainda ressalta que o inglês é o idioma dominante em praticamente todas as áreas do conhecimento, além de ser a língua usada nos contextos televisivos, musicais, esportivos, diplomáticos, científicos, entre outros.

Nessa perspectiva, a língua inglesa pode ser entendida como um recurso social útil a todos os indivíduos, independentemente de suas culturas e peculiaridades. A partir dessa concepção, pode-se afirmar que os falantes do referido idioma são legitimados como construtores da língua, na medida em que contribuem para o processo de reconstrução da mesma por meio de suas interações

sociais e da inserção de elementos de suas próprias culturas nela. Como expressa Pennycook (2010, p. 127), “[...] sempre que praticamos uma linguagem, estamos engajados em uma prática construtiva de linguagem”.

[...] ver a linguagem como performativa possibilita entender que estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora para construí-lo, não somente com base em significados já dados, mas também com base naqueles que nós mesmos podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos ser em nossas histórias locais, portanto em nossa performance (Lopes, 2008, p. 326).

No âmbito educacional, há uma discussão entre Pinter (2006) e Phillips (2003) acerca da necessidade de as aulas de Línguas Estrangeiras oferecerem aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de diferentes modos e habilidades, contemplando atividades que envolvam escuta, fala, escrita e leitura.

Dentre essas habilidades, destaca-se o desenvolvimento de estratégias sociais e afetivas, de modo que os aprendizes tomem consciência de que sua aprendizagem é influenciada por suas emoções e sentimentos, os quais interferem na confiança e autoestima. Esses aspectos podem ser favorecidos pela criação de um ambiente de aprendizagem encorajador, no qual o professor é visto pelos alunos como fonte de motivação.

Por isso, é necessário proporcionar mais espaço e tempo aos alunos durante as aulas, envolvendo-os no processo de tomada de decisão. Quanto às habilidades, segundo Vygotsky (1991, 1993), a linguagem é entendida como discurso, ou “linguagem em uso”, em que o aluno, ao ser exposto ao aprendizado de uma Língua Estrangeira ainda jovem, se depara com a linguagem falada. Para Rocha (2006, p. 133), Cameron sugere uma divisão alternativa que “[...] busca transcender o ensino tradicional e fragmentado das quatro habilidades em conjunto com a gramática e o vocabulário, em favor da prática natural da linguagem, em situações reais de uso”.

Cameron (2001; 2003) e Rocha (2007) ressaltam que o aprendizado não ocorre de forma segmentada e isolada. A divisão das habilidades serve apenas para organizar as ideias, considerando que o desenvolvimento de cada uma pode colaborar para o conhecimento dos alunos.

Assim, o papel do professor é primordial para o bom desenvolvimento das habilidades orais em uma Língua Estrangeira, estimulando os alunos com temas que sejam interessantes e motivadores para a fala, explicando toda a estrutura das atividades propostas e oferecendo apoio linguístico, para que o aluno mantenha o

entusiasmo em aprender novas palavras. Os exercícios de repetição são criticados por muitos estudiosos; entretanto, Pinter (2006, p. 55) salienta que falar fluentemente em outro idioma exige muita prática, a qual, inicialmente, precisa ser desenvolvida mediante a repetição de modelos.

Em síntese, o contato auditivo com uma nova língua pode servir de base para o desenvolvimento da prática oral, por meio da oferta de atividades que estimulem o aprimoramento dessas habilidades, levando em consideração a idade e os interesses dos alunos.

4 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Independentemente dos métodos, recursos e técnicas utilizados, o processo de apropriação de um novo idioma demanda bastante tempo e dedicação, haja vista que o ensino da Língua Inglesa é algo complexo, principalmente em um país como o Brasil, cuja língua oficial, ao contrário do inglês, deriva do latim. De acordo com Harmer (2002), uma condição relevante a ser considerada no momento da escolha de como e o que ensinar é a idade dos alunos, pois crianças de diferentes faixas etárias apresentam necessidades, competências e habilidades cognitivas distintas. Em consonância com o que Harmer (2002) afirma, Phillips (2003) ressalta que o contexto social no qual a criança está inserida está intimamente relacionado ao seu progresso na aquisição de um novo idioma.

Portanto, no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o docente, para além da faixa etária dos alunos, compreenda as condições socioculturais que os cercam, a fim de planejar atividades e selecionar métodos condizentes com seu perfil. Considerando as reflexões apresentadas nos parágrafos anteriores, o quadro a seguir apresenta as principais metodologias voltadas ao ensino da Língua Inglesa na infância.

Quadro 01 - Metodos de ensino eficazes no ensino de Inglês

METÓDO	CARACTERÍSTICAS
Tradicional	É a metodologia de ensino mais antiga usada no inglês infantil. Ela é baseada no latim, que educa a partir da gramática e memorização do vocabulário da língua estrangeira. Nesse método, a conversação é quase inexistente e a pronúncia fica por conta apenas das leituras em voz alta dos textos passados em aula.

Áudio-lingual	O foco desse método é que o aluno precisa ter contato direto com a pronúncia do idioma para, só então, poder se comunicar. O áudio-lingual se dá pela escuta em primeiro momento e, assim que estiver apto, o estudante passa para a fase de escrita e leitura. O propósito desse método é a memorização e a repetição, de forma que o aluno escuta e repete de acordo com o que lhe foi apresentado. Com objetivo de ajudar no desenvolvimento, nesse processo é importante a inserção de músicas e vídeos no dia a dia.
Comunicativa	A abordagem comunicativa em escolas de inglês infantil tem como objetivo inserir o idioma não apenas em sala de aula, mas também levá-lo para casa, de forma que seja usado no cotidiano da criança, praticando e melhorando o rendimento escolar.
Direta-intuitiva	Essa abordagem é focada no contato direto com a língua e seu uso em sala de aula envolve o uso somente da língua inglesa. Ou seja, o aluno aprende por meio de escrita, conversação, leitura e prática durante todo o tempo em que estiver em aula. Na metodologia direta-intuitiva, o aluno é praticamente obrigado a se comunicar em inglês, seja pela fala, escrita, mímica ou gestos, pois, no geral, não se fala em português nesses momentos.

Fonte: Skill.Ed Learning Center (2019).

4.1 Método Tradicional

Segundo estudiosos, o método mais utilizado na docência é o Tradicional. De acordo com Alves Filho (2000, p. 252):

[...] Com a mudança de paradigma educacional e de concepção epistemológica, se faz necessário partir do saber sábio e, através de novas transposições didáticas (interna e externa), fazer com que o laboratório didático não seja incluído por equívoco de interpretação, mas por necessidade imposta pelo processo de construção do saber em qualquer uma das esferas.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor deve levar em consideração que o conhecimento do aluno está em processo de construção, então é necessário utilizar metodologias adequadas para repassar o conhecimento e preparar o educando na busca constante pelo conhecimento.

[...] Ao professor competem tarefas que podem apresentar desde grau considerável de complexidade até a simplicidade da mera rotina. Entre as primeiras estariam, por exemplo, a elaboração de currículo ou programas disciplinares ou ainda a decisão de escolha de livros-textos (Alves Filho, 2000, p. 254).

No método tradicional, o professor ocupa a posição central no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, detém maior controle sobre as aulas (Pinho et al., 2010). No entanto, esse modelo também apresenta desvantagens, uma vez que se torna mais difícil ao docente explicar a prática apenas por meio de aulas expositivas;

da mesma forma, o aluno tende a encontrar obstáculos para compreender a finalidade da teoria apresentada (Weintraub; Hawlitschek; João, 2011). Pode-se afirmar que, nesse método, valores como respeito e disciplina são mais evidentes, considerando o professor como autoridade principal. Contudo, esse rigor, em determinadas situações, pode comprometer a qualidade da relação entre professor e aluno.

4.2 Método Áudio-lingual

Conhecido também como método do Exército, o método áudio-lingual teve origem nos Estados Unidos e foi implementado no Programa de Treinamento Especializado do Exército, que intensificou suas pesquisas com o objetivo de desenvolver, em curto prazo, um método eficaz de ensino de línguas estrangeiras (Oliveira, 2014).

De acordo com Oliveira (2014), essa iniciativa surgiu da necessidade urgente de formação linguística, uma vez que o país precisava de um grande número de soldados, muitos dos quais não falavam inglês. A ausência de domínio do idioma representava um risco potencial tanto para os militares quanto para os civis envolvidos em serviços de inteligência e operações de combate.

O principal objetivo do método áudio-lingual, segundo Oliveira (2014), é capacitar o aprendiz a se comunicar oralmente em língua estrangeira com um nível de fluência próximo ao de um falante nativo. Nesse método, a comunicação escrita ocupa uma posição secundária, já que o foco está no desenvolvimento da competência oral. As aulas devem ser estruturadas em torno de aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos, sendo essas estruturas apresentadas por meio de diálogos em sala de aula. Como destaca Oliveira (2014):

Após a apresentação, os aprendizes são submetidos a uma prática exaustiva das estruturas e do vocabulário por meio de memorização, repetição e exercícios de transformação e substituição, os chamados drills [...] eis um exemplo envolvendo um professor e aprendizes brasileiros:

PROFESSOR: The book is on the car. Desk. (olha para o aluno A).
ALUNO A: The book is on the desk.
PROFESSOR: Table. (olha para a aluna B).
ALUNA B: The book is on the table.
PROFESSOR: Chair (olha para o aluno C).
ALUNO C: The book is on the chair
(Oliveira, 2014, p. 97).

4.3 Comunicativa

A metodologia comunicativa tem como principal característica a imersão total do aluno na língua estrangeira, permitindo que o domínio do idioma se desenvolva por meio do contato constante e significativo com a nova língua. Essa abordagem enfatiza o desenvolvimento integrado das quatro habilidades essenciais para a aquisição linguística: escuta, fala, leitura e escrita.

Nesse modelo de ensino, a criança é inserida em contextos que simulam situações reais vivenciadas por falantes nativos da língua-alvo, o que possibilita o uso de seus conhecimentos prévios — ainda que limitados — para interagir e comunicar-se de forma efetiva.

[...] sob a ótica da Abordagem Comunicativa, os alunos trabalham as quatro habilidades - fala, escuta, leitura e escrita - desde os primeiros estágios, embora Canale (1983) defenda que aquelas relacionadas à produção na língua-alvo - fala e escrita - devam ser menos cobradas nos estágios iniciais, período em que o aluno passa por uma fase de recebimento de informações para que sejam transformadas, posteriormente, em produto (Silva, 2001, p. 66).

Para a autora mencionada, nos anos iniciais deve-se dar ênfase às atividades consideradas “passivas” — isto é, leitura e escuta —, uma vez que tais práticas “[...] maximizam oportunidades para que os alunos usem a língua-alvo de uma maneira comunicativa em atividades que realmente tenham significado para eles” (silva, 2001, p. 66). Assim, por meio da imersão linguística proporcionada pela metodologia comunicativa, os educandos têm a oportunidade de adquirir conhecimento ao se familiarizarem com os conceitos básicos presentes no cotidiano do novo idioma. Ainda segundo silva (2001), por meio dessa abordagem, o aluno pode apropriar-se dos seguintes princípios:

[...] (1) os padrões ativos de aprendizagem; (2) o trabalho oral, relevando as habilidades de fala e escuta na sala de aula e proporcionando o contato constante com a língua para um comando mais fluido e para obter mais facilidade de expressão. (3) o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por meio da utilização de elementos encontrados em várias formas (leitura, sumários, traduções, discussões, debates) [...] (Silva, 2001, p. 63).

4.4 Direta-intuitiva

Segundo Gomes (2016, p. 03), a abordagem direta-intuitiva para o ensino da Língua Inglesa foi criada no final do século XIX como “[...] uma reação ao método da gramática e tradução, que se mostrou ineficaz em formar aprendizes capazes de se comunicar na língua estrangeira”.

O método direto para o ensino de inglês foi criado no final do século XIX, com base nos estudos da nova ciência, a fonética. Com foco no desenvolvimento das habilidades orais, audição e fala, o método era completamente antagônico ao anterior e proibia o ensino dedutivo da gramática, tradução e uso da língua materna (Gomes, 2016, p. 03).

De acordo com o autor, no início da introdução da metodologia direta-intuitiva no contexto educacional, a tradução dos textos em inglês para outras línguas não era permitida em sala de aula. Além disso, o docente deveria ser falante nativo da língua inglesa — e nem mesmo precisava dominar a língua materna dos alunos — para que pudesse ministrar aulas em turmas compostas por estudantes de diversas nacionalidades (gomes, 2016).

Não somente a gramática era trabalhada de forma indutiva, como também as questões culturais envolvidas no idioma eram abordadas. Para os defensores do método direto, os textos literários são objetos de leitura por prazer, não fonte de exemplos para regras gramaticais exaustivamente trabalhadas no método predecessor (Gomes, 2016, p. 03).

Embora a abordagem de ensino tenha sido criada no final do século XIX, ela só foi oficialmente introduzida no Brasil por volta de 1931. O método direto-intuitivo chegou ao país como parte das reformas educacionais promovidas pelo governo provisório de Getúlio Vargas. Conforme destaca gomes (2016, p. 3), “[...] é interessante apontar que esse foi um importante marco para o ensino das línguas vivas no país, uma vez que foi a primeira vez em que um método de ensino foi definido e detalhado através da legislação”.

5 METODOLOGIA

A pesquisa científica é uma ferramenta de extrema importância e está presente atualmente em todos os campos da ciência. Segundo bastos e keller

(1995, p. 53), trata-se de “[...] uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em um estudo”. O método utilizado neste gênero textual acadêmico-científico consiste em um conjunto de processos metodológicos de caráter investigativo, empregados por pesquisadores na realização de estudos que visam solucionar, responder e aprofundar questões relativas a um tema específico.

A pesquisa bibliográfica configura-se como o método ideal para a elaboração de um trabalho como o presente, uma vez que, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 54-57), por meio desse método o pesquisador entra em contato direto com todas as etapas da produção escrita relacionada à temática estudada, sem a necessidade de presença física nos locais de pesquisa. Os autores ressaltam ainda que “[...] na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54-57).

Durante o desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, foram selecionadas informações provenientes de concepções teóricas diretamente relacionadas ao ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, adotou-se uma investigação orientada pelo método de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, cuja principal característica é o levantamento de dados por meio de fontes primárias, secundárias e terciárias, as quais conferem embasamento teórico e credibilidade à pesquisa. De acordo com Albrecht e Ohira (2000), os tipos de fontes mencionados, que compõem a pesquisa bibliográfica, podem ser definidos como:

Fontes primárias - são aquelas que contêm ou divulgam informações originais ou que apresentam, sob forma original, informações já conhecidas. As fontes primárias são as mais importantes, por representarem a grande produção técnica e científica da área. Nelas incluem-se: os livros, os periódicos e publicações seriadas, os preprints e anais de eventos, os relatórios técnicos, as normas técnicas, as teses e dissertações e as patentes.

Fontes secundárias - são as que organizam, sob a forma de índices e resumos, as informações de fontes primárias, facilitando assim o conhecimento e o acesso às mesmas. As publicações englobadas nesta categoria, normalmente são designadas como “obras de referência”. [...]

Fontes terciárias - são as que orientam o usuário para a utilização das fontes secundárias e primárias, facilitando localização e o acesso às informações. Elas representam o ponto de partida para as ações da coleta (Albrecht; Ohira, 2000, p. 139-140).

A abordagem de pesquisa de caráter qualitativo pode ser definida como qualquer forma de coleta de informações que visa descrever, e não prever, a complexidade de determinados fenômenos, fatos e processos. De acordo com creswell (2007), a pesquisa qualitativa é explicativa, ou seja, o pesquisador deve interpretar dados que possibilitem uma visão global dos fenômenos sociais. Para ele, “isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo” (creswell, 2007, p. 59).

Segundo minayo (2009), a abordagem qualitativa é utilizada em pesquisas cujo principal objetivo é compreender fatores lógicos e relevantes presentes na sociedade em geral. Por essa razão, a escolha por uma pesquisa de natureza qualitativa é imprescindível para o presente trabalho de conclusão de curso, uma vez que o tema investigado envolve a interação entre ambiente e seres sociais, exigindo, portanto, uma perspectiva ampla na investigação. Conforme destaca a autora, “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (minayo, 2009, p. 24).

A referida autora ainda alerta para a seguinte definição, que envolve completamente o caráter da pesquisa qualitativa e sua importância para os pesquisadores:

[...] a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes. É muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta para uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (Minayo, 2016, p. 26).

Em síntese, a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento científico e acadêmico, pois proporciona ao pesquisador acesso a informações consolidadas e fundamentadas em fontes confiáveis. Além disso, por meio desse tipo de pesquisa, é possível aprofundar o conhecimento sobre um tema específico, identificar lacunas e desafios a serem enfrentados, bem como estabelecer relações e comparações com estudos anteriores, oferecendo uma visão mais detalhada e contextualizada da realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs-se a refletir sobre a importância da introdução do ensino de Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentando controvérsias e contribuições de diferentes autores, com base nas ideias aqui destacadas. A partir dos estudos analisados, constatou-se que o contato precoce com a Língua Inglesa nas séries iniciais possibilita uma construção mais sólida do conhecimento e da aprendizagem, uma vez que, a partir dessa base, são desenvolvidas as interações do aluno e ocorre um avanço significativo durante os últimos anos do ensino primário e nas fases subsequentes da vida escolar.

Em tese, o aprendizado na infância é mais ágil e natural, pois frequentemente se dá por meio de atividades lúdicas. Considerando a grande popularidade do inglês na sociedade contemporânea, a criança que inicia seu aprendizado desde cedo terá uma vantagem competitiva em relação aos seus pares, podendo alcançar com maior facilidade os objetivos propostos e as competências desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Aprender inglês desde a infância abre caminho para uma comunicação global, permitindo ao aluno compreender e se inserir na linguagem da sociedade moderna em que está inserido. O domínio da Língua Inglesa promove o contato e aproximação entre indivíduos de diferentes culturas, possibilitando maior acesso a países e comunidades cuja língua materna ou segunda língua é o inglês. De fato, o aprendizado de uma língua estrangeira traz inúmeros benefícios, enriquecendo a vida pessoal e proporcionando novas oportunidades de comunicação e conexão com pessoas de diversas nacionalidades e culturas.

Assim, é fundamental ressaltar a importância da comunicação no processo de ensino de idiomas, objetivo central das escolas e dos educadores. A base desse processo deve garantir aos alunos o acesso a outros idiomas, de modo que o aprendizado da Língua Inglesa, enquanto disciplina integrante da grade curricular, consolide seu conhecimento e evidencie sua relevância para o desenvolvimento intelectual do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, R. F.; OHIRA, M. L. B. Bases de dados: metodologia para seleção e coleta de documentos. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, SC, v. 5, n. 5, p.131-144, 2000.

BASTOS, C. L; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995
BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nºs 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências. Ens. Tecnol. R., Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. p. 270.

CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: CUP, 2001.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?** 2004.26 p. Monografia (curso em Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

ETHNOLOGUE. **What Are the Top 200 Most Spoken languages?** Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>>. Acesso me: 09 mai. 2022.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 3.ed. Cambridge: Longman, 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, L. E. M. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil**.

PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: OUP. 2003.

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: OUP. 2006.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008.

RODANOV, C. C.; FREITAS, E. C., **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, 2013.

SKILL. E. D. **Afinal, qual é a melhor metodologia de inglês infantil? -**.

Disponível em:

<<https://inglesparacrianças.blog.br/metodologia-de-ingles-infantil/>>. Acesso em: 21 mai. 2022.

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

WIZARD. **As Vantagens de Aprender Inglês na Infância**. Disponível em:

<<https://www.wizard.com.br/wizkids/as-vantagens-de-aprender-ingles-na-infancia/>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

IV

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O CONCEITO DE CIDADANIA GLOBAL: UM CAMINHO PARA APRENDER A VIVER COM OUTRO

Paloma Reis Soares⁸

Luany Portella Silva⁹

RESUMO

Este artigo discute a importância de integrar a noção de cidadania global ao ensino de Língua Inglesa, especialmente no contexto educacional brasileiro. Diante de um mundo marcado pela interconectividade e diversidade cultural, destaca-se a necessidade de uma educação que valorize o respeito às diferenças e combata visões homogeneizadoras. O ensino tradicional do inglês, centrado nos modelos britânico e norte-americano, é criticado por reforçar hierarquias linguísticas e negligenciar a pluralidade dos falantes não nativos. Em contraponto, propõe-se uma abordagem intercultural, que compreende a língua como prática social situada, simbólica e cultural. A cidadania global é apresentada como uma postura ética e política, que reconhece o direito à diversidade humana e promove a convivência respeitosa entre diferentes culturas. Autores como Rajagopalan, Kumaravadivelu, Anjos, Kramsch e Weissmann sustentam as reflexões teóricas do texto. Ressalta-se, ainda, o papel do professor como mediador nesse processo formativo, ao proporcionar aos alunos o reconhecimento de si e do outro na língua aprendida. A proposta está alinhada aos quatro pilares da educação (saber ser, saber conhecer, saber conviver e saber fazer), contribuindo para uma prática pedagógica crítica, empática e socialmente engajada. Assim, o ensino de inglês deixa de ser mera aquisição linguística e passa a ser instrumento de formação cidadã em um mundo globalizado.

Palavras-chave: ensino de inglês; cidadania global; abordagem intercultural; diversidade; formação crítica.

ABSTRACT

This article discusses the importance of integrating the notion of global citizenship into English language teaching, especially in the Brazilian educational context. In a world characterized by interconnectivity and cultural diversity, it highlights the need for education that values respect for differences and challenges homogenizing views. Traditional English teaching, focused on British and American models, is criticized for reinforcing linguistic hierarchies and neglecting the plurality of non-native speakers. In contrast, an intercultural approach is proposed, understanding language as a situated social, symbolic, and cultural practice. Global citizenship is presented as an ethical and political stance that recognizes the right to human diversity and promotes respectful coexistence among different cultures. Authors such as Rajagopalan, Kumaravadivelu, Anjos, Kramsch, and Weissmann support the theoretical reflections of the article. The role of the teacher as a mediator in this formative process is also emphasized, providing students with the opportunity to recognize themselves and

⁸ Mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS), licenciada em Letras com Língua Inglesa (UEFS), membro do Laboratório de antropologia Mandacaru (UEFS). Email: paloma.aleoncio@gmail.com

⁹ Graduada em Letras com Língua Inglesa (UEFS). Professora de Educação Bilingue em Língua Inglesa.

others in the language learned. The proposal aligns with the four pillars of education (learning to be, learning to know, learning to live together, and learning to do), contributing to a critical, empathetic, and socially engaged pedagogical practice. Thus, English teaching ceases to be mere linguistic acquisition and becomes an instrument for citizenship formation in a globalized world.

Keywords: English teaching; global citizenship; intercultural approach; diversity; critical education.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade interdependente e marcada pela diversidade. Com o fortalecimento dos laços internacionais e o avanço das tecnologias da informação, o contato intercultural tem se intensificado, tornando as relações entre povos e culturas cada vez mais estreitas. Nesse cenário, somos constantemente convidados a nos reconhecer como participantes de uma vida social ampliada, que ultrapassa os limites do território nacional e local. Contudo, mesmo diante desse cenário de conexões crescentes, ainda falhamos em construir dinâmicas relacionais verdadeiramente harmônicas. Atritos e divergências emergem com frequência, muitas vezes mediados pelas mesmas tecnologias que deveriam aproximar.

Diante desse contexto, torna-se urgente o fortalecimento de uma noção de cidadania global que favoreça a convivência respeitosa entre diferentes identidades e culturas. A educação, nesse sentido, figura como um dos principais instrumentos de formação para a vida em um mundo plural. É por meio do processo educacional que sujeitos singulares se reconhecem como parte de uma coletividade complexa e diversa. No caso específico do ensino de línguas, esse processo assume papel ainda mais estratégico, uma vez que as línguas são simultaneamente produtoras e produtos de identidade e cultura. Elas carregam sentidos históricos, sociais e simbólicos que, quando trabalhados de forma crítica, podem fomentar visões mais amplas e respeitosas sobre o outro e sobre si mesmo.

No Brasil, o ensino da Língua Inglesa enfrenta desafios históricos e estruturais que comprometem seu potencial formativo. Muitas vezes, esse ensino desconsidera as especificidades socioeconômicas, políticas e culturais dos estudantes, além de negligenciar a diversidade cultural dos falantes da língua inglesa ao redor do mundo. Como resultado, prevalece uma abordagem que dissocia o idioma de sua dimensão intercultural, limitando-o a estruturas linguísticas e fórmulas comunicativas descontextualizadas. Faz-se necessário, portanto, um reposicionamento pedagógico

que reconheça o ensino de inglês como espaço de manifestação da diversidade humana, articulando língua, cultura, identidade e educação.

Nesse sentido, este artigo propõe uma reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas ao ensino de inglês que incorporem a perspectiva da cidadania global. Essa abordagem compreende que ensinar uma língua adicional é também ensinar modos de ver e estar no mundo. A cidadania global, enquanto princípio educativo, pressupõe o cultivo de valores como respeito, empatia, diversidade e justiça social — princípios que atravessam a formação do professor, dos estudantes e da comunidade escolar como um todo. Ao adotar tal perspectiva, o ensino de inglês deixa de ser apenas um instrumento funcional e passa a se constituir como prática cultural, política e ética, contribuindo para a construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel em uma sociedade global.

É nesse contexto que emerge a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam a simples instrumentalização da língua, privilegiando o desenvolvimento de competências interculturais nos alunos. Tais competências não envolvem apenas a capacidade de se comunicar com pessoas de outras culturas, mas também a habilidade de compreender e respeitar diferentes visões de mundo, reconhecer desigualdades e agir com responsabilidade ética em contextos diversos. O ensino de inglês, ao incorporar essas dimensões, pode colaborar significativamente para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social, atentos às inter-relações locais e globais.

Portanto, discutir o ensino de inglês sob a ótica da cidadania global implica repensar tanto os conteúdos quanto os métodos, descolonizando práticas e questionando paradigmas hegemônicos. Significa promover uma educação linguística que valorize as múltiplas vozes, experiências e repertórios culturais presentes em sala de aula, possibilitando aos alunos não apenas aprender um idioma, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as relações de poder, identidade e pertencimento que atravessam o uso das línguas no mundo contemporâneo.

2 LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE: REFLEXÕES SOBRE PROBLEMÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O conhecimento científico e a prática pedagógica vêm passando por

transformações significativas nas últimas décadas. No entanto, apesar dos avanços nas pesquisas e nos debates educacionais, tais mudanças ainda ocorrem de forma gradual e, muitas vezes, não alcançam todas as esferas da educação formal — especialmente quando se trata do ensino de línguas estrangeiras. A partir das discussões desenvolvidas ao longo da disciplina *Língua, Educação, Cultura e Identidade*, evidencia-se o papel central do professor como agente crítico de sua própria prática, especialmente no que diz respeito à superação de modelos tradicionais de ensino ainda presentes em muitas salas de aula.

No caso do ensino de inglês, essa crítica se torna ainda mais urgente diante de diversas problemáticas que comprometem tanto a eficácia pedagógica quanto a construção de uma educação linguística mais justa e significativa. Um dos primeiros entraves a serem enfrentados é o predomínio do paradigma do falante nativo (*native speakerism*), que estabelece o inglês britânico ou norte-americano como os únicos modelos legítimos de uso da língua. Essa ideologia, como aponta Holliday (2005), promove uma hierarquia simbólica que desvaloriza os professores e estudantes brasileiros, que são vistos como eternamente "não proficientes", por não se aproximarem da pronúncia ou do estilo de fala dos falantes nativos. Isso contribui para a insegurança docente, para a baixa autoestima linguística dos estudantes e para o distanciamento entre o sujeito e o objeto de aprendizagem.

Essa lógica se sustenta em um modelo colonial de ensino de línguas, em que a língua inglesa é tratada como patrimônio exclusivo das nações centrais, enquanto os contextos periféricos são vistos como locais de consumo, e não de produção legítima de conhecimento linguístico. Tal perspectiva reforça uma abordagem descontextualizada e elitista, que ignora o potencial do inglês como língua franca — ou seja, como língua de comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades, falada por uma maioria de usuários não nativos.

Além disso, observa-se nas escolas brasileiras — sobretudo nas redes públicas — a prevalência de práticas pedagógicas tradicionais, fortemente centradas na memorização e repetição de estruturas gramaticais, com pouco espaço para a escuta ativa, o diálogo e a construção coletiva do saber. Essa estrutura hierárquica da sala de aula, na qual o professor ocupa a posição de autoridade detentora do saber e o aluno é reduzido à condição de receptor passivo, fragmenta o processo educativo. Mesmo com a crescente discussão sobre metodologias mais dinâmicas, como o ensino por projetos ou o uso de tecnologias, tais mudanças ainda encontram

resistência por parte de muitos profissionais, seja por falta de formação continuada, seja pelas condições precárias de trabalho.

É nesse ponto que a reflexão sobre os paradigmas educacionais se mostra essencial. Rajagopalan e Borges (2009) nos lembram que os paradigmas não são neutros nem imutáveis: eles respondem a desafios históricos e contextuais, sendo moldados a partir da prática concreta em sala de aula. A Linguística Aplicada, nessa perspectiva, não deve apenas aplicar modelos teóricos prontos, mas questionar seus próprios fundamentos, propondo abordagens que sejam sensíveis às realidades locais.

A interpretação de Rajagopalan remete-nos à nossa própria de que a filosofia da linguística aplicada deve servir, ainda, para repensarmos a evolução da LA em termos paradigmáticos. E os paradigmas estão relacionados diretamente ao próprio desenvolvimento das reflexões teóricas e práticas em diferentes instâncias (diferentes instâncias, diferentes paradigmas) que advêm dos próprios desafios impostos pela área (BORGES, 2009, p.52).

Outro aspecto crítico está relacionado ao descompasso entre os conteúdos ensinados e as experiências socioculturais dos alunos. Livros didáticos importados ou padronizados nacionalmente costumam apresentar vocabulário, temas e situações comunicativas alheios ao cotidiano dos estudantes das periferias brasileiras, especialmente aqueles do interior e de regiões historicamente marginalizadas. Isso gera um apagamento da identidade dos alunos no processo de aprendizagem e torna a experiência escolar ainda mais distante da vida concreta.

A essa problemática soma-se a desvalorização da disciplina de inglês nas escolas públicas. Frequentemente ofertada com carga horária reduzida, sem infraestrutura adequada e com ausência de políticas públicas de formação docente continuada, a língua inglesa ocupa um lugar secundário no currículo, mesmo sendo obrigatória. Esse contexto exige do professor um esforço constante de reinvenção, para que possa desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e inclusivas, apesar das adversidades.

Ao refletirmos sobre o conceito de paradigma, compreendemos que ele envolve a necessidade de rever, analisar e transformar aquilo que antes era tido como certo e imutável. O predomínio dos modelos tradicionais fragmentou o processo educativo, reduzindo os estudantes à condição de receptores passivos do conhecimento. Essa visão ainda se mantém, especialmente no ensino de línguas,

mesmo diante dos avanços tecnológicos e das novas possibilidades de interação que poderiam promover uma aprendizagem mais ativa e colaborativa. Tal cenário gera consequências negativas, pois impede que o aluno se reconheça como um sujeito ativo e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Um exemplo emblemático desse modelo ultrapassado é a estrutura hierárquica tradicional da sala de aula, na qual o professor detém todo o saber, enquanto o aluno se limita a ouvir e repetir. Nesse sistema, o conteúdo ministrado pode refletir as próprias limitações do modelo tradicional, perpetuando práticas obsoletas e pouco eficazes. Em contrapartida, um modelo educacional horizontal valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes, reconhecendo suas experiências como ponto de partida fundamental para o processo educativo. Essa abordagem torna a aprendizagem mais significativa e adequada às realidades dos alunos, promovendo sua autonomia, engajamento e capacidade crítica.

A transição do paradigma tradicional para um modelo mais complexo e interativo está intimamente relacionada à superação de inseguranças e resistências presentes tanto em professores quanto em alunos. Mudar implica sair da zona de conforto e enfrentar desafios, mas é justamente dessa ruptura que emergem novas formas de construção do saber (Behrens, 2007). Diante da realidade atual do ensino de inglês, torna-se urgente repensar essas práticas e desenvolver abordagens que dialoguem com a pluralidade cultural dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Nesse cenário, identidade e cultura assumem papel central para despertar e sustentar o interesse pela língua estrangeira. Todavia, esse desafio se mostra particularmente complexo em escolas públicas, onde a disciplina de Inglês frequentemente sofre com a desvalorização e a escassez de recursos. O professor, diante dessas dificuldades, precisa reinventar suas estratégias pedagógicas e lutar pelo reconhecimento de seu trabalho, elaborando metodologias que considerem o universo sociocultural dos alunos e suas especificidades.

Por fim, é importante reconhecer que a superação dessas barreiras exige também um compromisso com uma educação que promova diversidade, inclusão e justiça social. A centralidade da identidade e da cultura no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira não pode ser ignorada. O ensino de inglês precisa dialogar com a pluralidade linguística e cultural do país, reconhecer os saberes dos estudantes e permitir que eles se vejam como protagonistas e usuários

legítimos da língua — independentemente de sua origem, sotaque ou classe social.

Repensar o ensino de inglês é, portanto, mais do que mudar métodos: é enfrentar estruturas ideológicas, curriculares e institucionais que perpetuam desigualdades. Nesse processo, o educador torna-se um mediador sensível, crítico e engajado, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de resistência e criação de novos sentidos para a linguagem, a aprendizagem e a cidadania.

3 PARA ALÉM DO FALANTE NATIVO: REPENSANDO AS FRONTEIRAS O ENSINO DE INGLÊS

Para que um professor encontre os métodos e técnicas adequados ao ensino de uma língua estrangeira, é necessário, no mínimo, conhecer seus alunos. Somente assim será possível adaptar os princípios pedagógicos de forma a contemplar suas necessidades reais, respeitando a natureza da realidade de cada um, seus desejos, dificuldades e parâmetros culturais. A partir disso, torna-se viável promover um ensino-aprendizagem mais satisfatório, coerente com as realidades culturais, socioeconômicas e históricas dos aprendizes. O ensino de uma língua estrangeira não pode estar dissociado da vida cotidiana do aluno; é preciso que ele perceba sentido em aprender e que possa aplicar a nova língua em seus contextos sociais. Para isso, é fundamental lançar luz sobre a identidade dos aprendizes.

Um ambiente educacional acolhedor é essencial para que o estudante se sinta seguro e confiante. Essa segurança permite que o professor desenvolva com mais precisão as habilidades que cada aluno precisa aprimorar. Rajagopalan ressalta que as línguas funcionam em uma espécie de fusão entre si, o que dificulta delimitar com exatidão onde termina uma e começa outra, especialmente quando há vínculos territoriais e culturais. É nesse contexto que se insere o conceito de interlíngua, que reconhece os elementos de transição e hibridismo linguístico na aprendizagem de uma nova língua. Segundo o autor, essa lógica também se aplica à noção de “falante nativo”: o sujeito que fala determinada língua tem o direito de reivindicá-la como sua, pois a língua não é neutra, ela é influenciada por quem a fala.

A figura do “falante nativo” está atrelada à ideia de autenticidade, de uma língua materna falada com perfeição. No entanto, segundo Perrens, os erros cometidos ao falar uma segunda língua, como o inglês, seriam consequência da

interferência da língua materna. Com isso, ele sugere que, para se falar um inglês “autêntico”, seria necessário esquecer a língua de origem — uma perspectiva com a qual discordo profundamente. Quem nasceu falando determinada língua ajudou a padronizá-la, especialmente a partir de preceitos gramaticais, e aqueles que a utilizam como segunda língua frequentemente enfrentam estigmas por não se adequarem ao modelo tido como “nativo”. As diferentes formas de falar foram marginalizadas justamente para preservar uma suposta integridade da língua, o que exclui a diversidade real de falantes.

Diante do status atual do inglês como língua franca, ainda é relevante manter uma visão determinista sobre o que é ser um “falante nativo”? Rajagopalan questiona essa lógica ao afirmar que, se uma língua não se posiciona como uma linguagem humana completa, não é possível que alguém reivindique, de forma legítima, o título de falante nativo. A língua inglesa, por exemplo, é falada em diversas partes do mundo, sendo moldada constantemente por todos os seus usuários. Assim, sustentar que ela só é bem falada por quem nasceu com ela é adotar uma postura excludente, discriminatória e incompatível com as dinâmicas de um mundo globalizado.

A identidade, por sua vez, não é mais vista como algo rígido, imutável ou pré-determinado. Com o avanço da globalização, a noção de identidade passou a ser concebida como construção em constante transformação. As culturas passaram a dialogar e se influenciar mutuamente, minimizando distâncias e promovendo convergências. Assim, a identidade assume um caráter fluido, moldando-se de acordo com experiências, momentos de vida e interações sociais. Isso reforça a ideia de que o ensino de línguas deve considerar a identidade e a realidade dos aprendizes, pois estas estão profundamente enraizadas em padrões socioculturais específicos.

A língua é um aspecto da cultura — ora a explica, ora dela é produto. Essa relação é íntima, dinâmica e cíclica. A identidade, derivada da cultura, passa por constantes processos de reconstrução, acompanhando as mudanças históricas. Portanto, o ensino de línguas deve ir além do conteúdo formal e abordar criticamente os discursos de poder que atravessam esse processo, reconhecendo que os aprendizes ocupam posições sociais diversas, muitas vezes marcadas por classe, gênero, etnia e origem geográfica. Um ensino que ignora essa dimensão

pode reforçar estereótipos e aspectos imperialistas que a própria linguística crítica busca desconstruir.

Diante disso, uma abordagem mais realista para o ensino de inglês deve aproximar a língua da realidade dos alunos, permitindo que a utilizem de forma significativa para se posicionarem no mundo. Para tanto, é urgente repensar e reformular as perspectivas tradicionais sobre o ensino de línguas, de modo a contemplar as múltiplas realidades daqueles que a utilizam. A linguagem deve ser compreendida como uma instituição de poder, e a aquisição de uma segunda língua não ocorre em um vácuo: ela parte de uma língua de base, da qual o aprendiz não pode nem deve se desvincular.

Em um mundo sem fronteiras rígidas, as línguas se cruzam, se aproximam e dialogam. É necessário desconstruir a ideia de que uma língua suplanta a outra. Devemos consolidar os conceitos de interlíngua e interculturalidade como pilares fundamentais de uma educação linguística inclusiva, crítica e transformadora.

4 O ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS E A CIDADANIA GLOBAL

É possível identificar a diversidade cultural presente ao redor do mundo, e essa diversidade também se manifesta através da Língua Inglesa, pois cada falante projeta sua identidade e cultura pessoal ao iniciar o aprendizado e reivindicar a língua para si. A interrelação desenvolvida por uma comunidade linguística gera variedades manifestadas na fala, as quais se fundamentam em uma base cultural; assim, evidencia-se a pluralidade dos seus falantes. Diante dessa pluralidade, torna-se imprescindível desenvolver a noção de respeito e responsabilidade em relação a ações e comportamentos que possam ferir a integridade cultural e identitária, assim como combater discursos velados que busquem homogeneizar e hierarquizar determinadas culturas em detrimento de outras.

Infelizmente, as relações de poder, permeadas pelo meio social, refletem-se nas línguas. No caso da Língua Inglesa, é notória a propagação de uma hierarquia cultural, pois ainda se ensina um inglês imperialista, britânico ou norte-americano, idealizando uma fluência baseada não na comunicação efetiva, mas em como um falante nativo se expressa. Frequentemente, no ensino de Língua Inglesa, a cultura do outro é sobreposta à nossa. Como destaca Anjos (2019, p. 61-62): “O inglês padrão, das culturas hegemônicas, tem sido posto em muitos contextos de

aprendizagem como modelo ideal, cujo falante nativo é construído cartesianamente, como usuário/detentor de uma língua homogênea, perfeita.”

Diante desse cenário, emerge uma questão central: como se enquadra o inglês falado por não nativos? Rajagopalan (2005) destaca o distanciamento entre o inglês e a realidade identitária da maioria de seus falantes — que, em sua maioria, são não nativos —, especialmente no que diz respeito aos métodos e materiais de ensino, que frequentemente privilegiam a cultura dos países onde a língua se originou. Nesse contexto, Kumaravadivelu (2016) discute a posição de subalternidade atribuída aos falantes não nativos no processo de ensino-aprendizagem do inglês. Para desconstruir essa perspectiva hierárquica, o papel do professor de inglês torna-se fundamental: é ele quem pode promover uma abordagem que evidencie a diversidade linguística, cultural e identitária que atravessa o uso global da língua, estimulando um olhar pautado na igualdade e no respeito às diferenças.

É nesse horizonte que introduzimos o primeiro conceito que fundamenta este trabalho: o de Cidadania Global, conforme discutido por Santiago, Antunes e Akkari (2020) no artigo *Educação para a Cidadania Global*. As autoras iniciam o debate resgatando a complexidade do próprio conceito de cidadania.

É lugar comum relacionar a cidadania com aspectos legais; ter direitos e deveres para com o Estado e os seus pares. Ocorre que cidadania é um conceito complexo que só é possível ser entendido se relacionado a contextos históricos pelos quais a humanidade passou Santiago (2020, p. 691).

Além da noção de cidadania, é preciso refletir sobre o caráter global que ela pode assumir. Boaventura de Sousa Santos (2009, apud Santiago, 2020, p. 691) propõe diferentes compreensões para a globalização. As ideias que nos interessam aqui estão associadas aos conceitos de *cosmopolitismo* e de *Patrimônio Comum da Humanidade*, que, segundo o autor, integram um movimento de globalização contra-hegemônico, fundamentado na promoção e na proteção dos direitos humanos — valores que se contrapõem à lógica da globalização orientada por interesses neoliberais.

No primeiro conceito, o *cosmopolitismo*, a globalização se expressa por meio de iniciativas, movimentos e organizações que lutam contra a exclusão social, a discriminação e a destruição ambiental causadas por *localismos globalizados* e

globalismos localizados (Santos, 2009, p. 13, apud Santiago, 2020, p. 691). Já na concepção de *Patrimônio Comum da Humanidade*, a globalização está vinculada a movimentos que defendem a preservação do planeta, a sustentabilidade da vida humana e a garantia de uma existência digna para todos.

Santos (2009, apud Santiago, 2020) argumenta ainda que o cosmopolitismo só se torna viável se os direitos humanos forem concebidos sob uma ótica multicultural. Essa perspectiva permite superar a concepção moderna e restrita de cidadania — atrelada ao Estado-nação —, favorecendo diálogos interculturais com potencial emancipatório e democrático.

Desse modo, a Cidadania Global é compreendida, nesta abordagem, como uma postura ética e política de reconhecimento do direito à humanidade: o direito de existir e se expressar em sua diversidade. Essa noção implica uma prática cidadã fundamentada no respeito, na convivência e na aprendizagem com o outro.

Considerando que o inglês é uma língua de circulação internacional, sua aprendizagem pode — e deve — ser orientada por essa perspectiva. Desenvolver uma noção de cidadania global por meio do ensino de inglês significa, portanto, cultivar valores como o respeito à diversidade, a escuta sensível e a valorização de múltiplas formas de existência e expressão cultural.

Não é possível falar em cidadania global sem pautar como princípios para a sua consolidação o respeito e aceitação da diversidade humana. Sem dúvida, a educação é uma via privilegiada para a construção da cidadania global (Santiago, 2020, p. 691).

Como já foi mencionado, apenas a partir de uma postura consciente em relação à diversidade cultural do gênero humano é que se supera uma concepção limitada de cidadania. Assumimos, enquanto professores de línguas, o direcionamento oferecido pelo conceito de *interculturalidade* por considerá-lo mais adequado, já que o termo *multicultural* pressupõe “um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar” (Weissmann, 2018, p. 24), enquanto o intercultural se caracteriza por uma “posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade” (Weissmann, 2018, p. 26).

Considera-se, então, que é por meio da orientação intercultural que “os estudantes podem aprender a perceber nuances antes não vistas para melhor se

relacionarem com olhares mais integradores e menos preconceituosos, não só com os estrangeiros, mas com as pessoas ao seu redor” (Oliveira, 2012, p. 101). No entanto, essa abordagem não pode ser compreendida como mera apresentação exótica de elementos culturais destacados e alheios ao estudante, sob o risco de alimentar aquilo que pretende combater. Ela precisa ser contextualizada e problematizada, para Kramsch (2017, p. 148) dentro dos estudos linguísticos a cultura “tem de ser compreendida como uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólicos.” Sobre isso, Mendes (2012, p. 361) destaca a importância de estimular os aprendizes a perceberem a língua não apenas em seus aspectos formais, mas principalmente em suas dimensões culturais e contextuais, além de reconhecerem a si mesmos como sujeitos inseridos historicamente nessa linguagem.

Ao enxergar as identidades culturais e seus elementos para além da concepção tribal ou do estado-nação, é possível construir uma noção de coletividade muito mais ampla. Uma vez estabelecida essa noção, é viável promover o desenvolvimento de uma cultura cidadã global. Nesse sentido, a manutenção de uma educação e de um ensino de Língua Inglesa voltados à cidadania global propõe o trabalho e a percepção de valores relacionados às relações entre diversos povos e suas culturas.

O ato de saber viver com o outro, respeitá-lo e aprender com ele é fundamental para a construção de uma cidadania global. Nesse sentido, Mesquita (2020) destaca que a estreita relação entre cidadania global e educação permite que os indivíduos tomem consciência de uma cidadania ampliada, que se manifesta por meio da ação e da assunção de responsabilidades pessoais e coletivas voltadas para a sustentabilidade ambiental, cultural e econômica, bem como para a promoção da paz e da justiça social (p. 18).

Nesse aspecto, percebe-se que o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa baseado nos parâmetros da cidadania global reconhece a raiz social das línguas, cuja ligação intercultural é evidente, visto que culturas e línguas no mundo estão em constante interrelação. Essa noção é fundamental para a formação e atualização do professor de inglês, afinal, não se forma um professor de línguas sem compreender a intrínseca relação entre língua, cultura, identidade e educação — pois um aspecto é produto do outro.

Os conceitos linguísticos evidenciam a fluidez e a interligação das línguas às diversas realidades, que são transformadas e atravessadas pelas mudanças socio-históricas. Por essa via, é necessário estar atento às variações produzidas pelos falantes do inglês e perceber, nessas variações, as pluralidades existentes dentro da mesma comunidade linguística. Por meio da concepção de Mesquita (2020), ao citar Delors (1998), podemos vislumbrar que o ensino do inglês vinculado à cidadania global experimenta a transversalidade da língua ao colocar em prática os quatro pilares da educação, outorgando assim que os estudantes

i) explorem a própria identidade na relação local-global (saber ser); ii) estruturem o pensamento, conscientes da sua situacionalidade cultural (saber conhecer); iii) sejam capazes de agir sobre o Outro e também com o Outro em dinâmicas de colaboração (saber conviver); iv) rentabilizem o repertório de aprendizagens em ações concretas, socialmente e globalmente responsáveis (saber-fazer). (Mesquita, pág. 33, 2020)

A língua, como principal meio de comunicação, carrega em si as dimensões da cultura e da identidade, funcionando como um elo essencial na construção da educação global. No contexto atual, o inglês desempenha o papel de língua intermediária, possibilitando o diálogo entre diferentes culturas e ampliando o acesso ao conhecimento em escala mundial. Contudo, é fundamental que essa mediação linguística valorize as diversidades identitárias de seus falantes, evitando a homogeneização cultural.

A educação global deve promover o reconhecimento dessas diferenças e incentivar uma postura de respeito mútuo, integrando saberes e experiências diversas. Assim, o ensino do inglês vai além da mera aprendizagem gramatical, tornando-se uma ferramenta para a construção de pontes interculturais, onde a identidade individual e coletiva é respeitada e enriquecida pela convivência com o plural.

Nesse processo, o aprendente conquista autonomia ao aplicar o conhecimento linguístico adquirido nas práticas socioculturais do cotidiano, posicionando-se como participante ativo nas ações diárias da língua que utiliza. Dessa forma, ele se insere nas constantes transformações culturais e linguísticas globais. Considerando a percepção linguística — que se torna global graças aos avanços tecnológicos e das mídias digitais — é essencial recordar que o

ensino-aprendizagem de uma língua, inclusive a materna, envolve inseparavelmente os aspectos linguísticos e culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado de uma nova língua funciona como uma ponte para o conhecimento dos aspectos socioculturais que a permeiam, possibilitando um entendimento em uma dimensão internacional e estimulando o senso de interrelação entre diferentes povos, fundamentado na compreensão e no respeito às diferenças culturais. Cada indivíduo carrega uma bagagem sociocultural singular que, mesmo diversa, converge e dialoga no contexto da globalização. O ensino de idiomas não pode se desvincular dessa percepção, pois a consciência da intrínseca relação entre língua, cultura, identidade e educação é fundamental tanto para professores quanto para estudantes.

Língua e cultura são fenômenos inseparáveis e complementares. Por isso, desenvolver a competência global é essencial para compreender e valorizar as diversidades culturais, combatendo atitudes sociais que marginalizam grupos em desvantagem na hierarquia social. Promover uma interação respeitosa e harmoniosa entre diferentes culturas e línguas é, portanto, um compromisso indispensável. Nesse sentido, a sala de aula de Língua Inglesa deve ser um espaço para discutir as diferenças culturais, linguísticas e identitárias, reconhecendo que o respeito à diversidade é um verdadeiro ato de cidadania.

Essa abordagem amplia o papel do ensino do inglês para além do domínio linguístico, transformando-o em um instrumento para a construção de uma consciência global crítica e reflexiva. Ao abordar as pluralidades culturais, o professor estimula os estudantes a questionar estereótipos, preconceitos e hierarquias culturais naturalizadas, tornando a educação linguística uma prática formadora de cidadãos éticos e responsáveis em um mundo interconectado.

Além disso, o inglês, enquanto língua internacional e intermediária, deve valorizar as vozes e identidades dos falantes não nativos, que constituem a maioria global de usuários. Reconhecer as múltiplas variações e contextos culturais do inglês amplia o conceito de fluência, afastando-se do ideal do “falante nativo” e aproximando-se de um uso mais inclusivo e realista da língua. Essa perspectiva

fortalece a autoestima linguística dos aprendentes e promove um ambiente de aprendizagem plural e democrático.

Por fim, integrar a interculturalidade no ensino do inglês contribui para o desenvolvimento da cidadania global, baseada no respeito às diferenças, na solidariedade e no compromisso com a justiça social e ambiental. Quando estudantes entendem que a diversidade cultural é uma riqueza, ampliam sua capacidade de convivência pacífica e colaborativa — habilidades indispensáveis para os desafios do século XXI. Dessa forma, a língua inglesa deixa de ser apenas um meio de comunicação para se tornar um instrumento de transformação social e construção de pontes entre culturas e identidades.

REFERÊNCIAS

ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a língua inglesa**: um esboço da política linguística. Bahia: UFRB, 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade**. Revista diálogo educacional, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. **Globalização cultural e educação linguística**: línguacultura, interculturalidade, transdisciplinaridade. TODAS AS LETRAS, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 21-32, jan./abr. 2018.

KRAMSCH, Claire. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso [online]. 2017, v. 12, n. 3 [Acessado 25 Novembro 2022], pp. 134-152. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2176-457333606>>. ISSN 2176-4573. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>.

KUMARAVADIVELU, B. **The decolonial option in english teaching**: Can the subaltern act? Tesol quarterly Vol. 50, No. 1, March 2016.

MENDES, Edleise. **Aprender a ser e a viver com o outro**: materiais didáticos interculturais para o ensino de Português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012b.

OLIVEIRA, A. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural**: na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 190-212.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Postcolonial World and Postmodern Identity**: some implications for Language teaching. D.E.L.T.A., Especial, 2005.

RUBIO, Juliana Bassani et al. **Razões da Língua: Cultura e ensino de inglês**. 2014.

SÁ, Cristina Manuela. MESQUITA, Luciana. REPINALDO, Nádia. CORREIA, Ana Margarida. **Educação em Português e cidadania global**. Cristina Manuela Sá & Luciana Mesquita (org.). UA Editora Universidade de Aveiro Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. 1ª edição – outubro 2020.

SANTIAGO, M. C.; VARGAS ANTUNES, K. C.; AKKARI, A. **EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL**: desafios para a BNCC e formação docente. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 687–699, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54368. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/543>

WEISSMANN, Lisette. **Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade**. Constr. psicopedag., São Paulo , v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018 .

V

ENTRE MARGENS E PROTAGONISMOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS REPRESENTAÇÕES FEMININAS E DOS TRABALHADORES RURAIS EM OS SERTÕES E TORTO ARADO

Laiane Reis Soares (UEFS/ PIBIC/FAPESB)¹⁰

Idmar Boaventura Moreira (UEFS)¹¹

RESUMO

Este artigo realiza uma análise comparativa das representações das mulheres sertanejas e dos trabalhadores rurais nas obras *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha, e *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior. A pesquisa, fundamentada na Literatura Comparada, adota uma abordagem bibliográfica e interpretativa para examinar as construções estéticas e culturais dessas representações. Em *Os Sertões*, tanto as mulheres quanto os trabalhadores rurais são retratados de forma marginal e estereotipada, refletindo o contexto histórico da época. Em contraste, *Torto Arado* apresenta esses sujeitos como protagonistas ativos, ressaltando sua resistência e participação na transformação social. A comparação entre as obras evidencia a evolução das representações literárias, ressaltando a crítica de narrativas canônicas e a valorização das vozes tradicionalmente silenciadas nos sertões brasileiros. Este estudo contribui para a compreensão das mudanças discursivas e do protagonismo social nas representações literárias contemporâneas do sertão.

Palavras-chave: Literatura comparada; Representação feminina; Trabalhadores rurais; Sertão; *Os Sertões*; *Torto Arado*.

ABSTRACT

This article presents a comparative analysis of the representations of rural women and laborers in *Os Sertões* (1902) by Euclides da Cunha and *Torto Arado* (2019) by Itamar Vieira Júnior. Based on Comparative Literature, the study adopts a bibliographic and interpretative approach to examine the aesthetic and cultural constructions of these representations. In *Os Sertões*, both women and rural workers are depicted marginally and stereotypically, reflecting the historical context of the time. In contrast, *Torto Arado* portrays these subjects as active protagonists, emphasizing their resistance and role in social transformation. The comparison highlights the evolution of literary representations, underscoring a critique of canonical narratives and the valorization of voices traditionally silenced in the Brazilian sertão. This study contributes to understanding discursive changes and social protagonism in contemporary literary portrayals of the sertão.

Keywords: Comparative literature; Female representation; Rural workers; Sertão; *Os Sertões*; *Torto Arado*.

¹⁰ Graduanda em Letras com Língua Espanhola, Universidade Estadual de Feira de Santana, e-mail: laiane.soares25@outlook.com

¹¹ Orientador, Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, e-mail: beltrano@provedor.br

1 INTRODUÇÃO

A representação literária do sertão brasileiro tem sido objeto de reflexão crítica desde o início do século XX, destacando-se como um espaço simbólico marcado por conflitos sociais, culturais e políticos. Obras como *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha, lançam as bases para a construção de uma matriz cultural que associa o sertão à resistência, à pobreza e à violência, enquanto produzem imagens complexas sobre seus habitantes. Mais recentemente, romances como *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, oferecem uma releitura contemporânea desse universo, incorporando perspectivas históricas e sociais atualizadas, especialmente no que tange ao protagonismo das mulheres e à organização da classe trabalhadora rural. Essa pesquisa se propõe a analisar como essas obras dialogam entre si, buscando compreender as transformações e continuidades na representação do sertão, com ênfase nas dimensões de gênero e trabalho, em um contexto marcado por processos históricos de colonização, escravidão, abolição e luta por direitos.

A vigente pesquisa buscou analisar a reelaboração da matriz cultural do sertão estabelecida na tradição literária desde *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha, até o romance *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, com o objetivo de compreender de que maneira *Torto Arado* se apropria e reelabora a representação do sertão feita por Euclides da Cunha. Além disso, a pesquisa pretende problematizar e discutir a representação literária dos habitantes dessa região, com foco especial no protagonismo das mulheres e na organização político-social da classe trabalhadora, especialmente dos trabalhadores rurais, em suas lutas por melhores condições de vida.

Os Sertões, obra do escritor e jornalista carioca Euclides da Cunha, configura-se como um relato dos acontecimentos mais brutais da história do Brasil, a Guerra de Canudos (1896-1897), no sertão baiano, que foi um dos maiores genocídios da população brasileira. Inicialmente, a obra busca denunciar esse atentado; entretanto, ao longo da leitura, emergem questionamentos acerca do verdadeiro objetivo do texto, sobretudo diante da tensão entre a história real e a história oficial.

Em contrapartida, o romance *Torto Arado*, do escritor baiano Itamar Vieira Júnior, ambienta-se na Chapada Diamantina – BA, em um contexto

pós-abolicionista, e narra a trajetória de duas protagonistas, Bibiana e Belonísia, desde a infância até a fase adulta. A obra retrata uma comunidade majoritariamente negra, composta por descendentes diretos de pessoas escravizadas, revelando as continuidades e rupturas do processo colonial, da escravidão e da abolição ilusória, marcada pela ausência de direitos efetivos. Paralelamente ao protagonismo feminino, a narrativa aborda a organização político-social da classe trabalhadora rural, destacando as disputas pelo direito à terra e as lutas coletivas por condições dignas de trabalho e vida no sertão.

Para fundamentar essa análise, foram mobilizados os conceitos presentes no artigo *Colonialidade do poder, América Latina e Eurocentrismo* (2005), de Aníbal Quijano, e no livro *Por Terra e Território: caminhos da revolução dos povos no Brasil* (2021), de Joelson Ferreira e Erahsto Felício, que contribuem para compreender as relações de poder, dominação e resistência presentes nas representações literárias do sertão.

Dessa forma, esta pesquisa realiza um estudo comparativo entre as duas obras, buscando evidenciar como a literatura, ao construir a imagem do sertão e de seus habitantes, participa da reelaboração cultural da região, destacando tanto a voz das mulheres quanto a luta da classe trabalhadora rural em suas múltiplas dimensões históricas e sociais.

2 MATERIAL E MÉTODOS OU METODOLOGIA

Neste estudo, utilizaram-se os métodos da pesquisa bibliográfica. Deste modo, realizaram-se leituras prospectivas das obras literárias e da bibliografia de apoio, a partir das quais foi feito o levantamento e definição dos textos que atenderam à temática estudada. As referências da história, da teoria e da crítica literária foram compulsadas em relação direta com as características dos autores e das obras, conforme os objetivos do trabalho. Os estudos dos textos consideraram tanto o rendimento estético quanto sua performance enquanto representação do uso das matrizes culturais em foco.

Nesse sentido, a presente pesquisa examinou duas dimensões fundamentais da representação literária do sertão: a figura feminina e seu protagonismo nas obras *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha, e *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior; e a organização político-social da classe trabalhadora rural, sobretudo a luta por melhores condições de trabalho e vida, explicitada em *Torto Arado*. Para a

análise das mulheres sertanejas, a pesquisa utilizou como apoio bibliográfico os estudos *As mulheres de Os Sertões* (2002), de José Calasans, *Presença das mulheres em Canudos* (2002), de Luzilá Gonçalves Ferreira, e *Mulher presente: existência e resistência em Os Sertões de Euclides da Cunha* (2019), de Anélia Montechiari Pietrani. Já para compreender a organização e a luta da classe trabalhadora rural no sertão, recorreram-se ao artigo *Colonialidade do poder, América Latina e Eurocentrismo* (2005), de Aníbal Quijano, e ao livro *Por Terra e Território: caminhos da revolução dos povos no Brasil* (2021), de Joelson Ferreira e Erahsto Felício, cuja fundamentação é de suma importância para problematizar as relações de poder e resistência expressas na literatura.

O processo metodológico compreendeu três etapas principais. Na primeira, realizou-se uma leitura analítica e reflexiva das obras literárias selecionadas: *Os Sertões* (1902), com levantamento de suas principais ideias e recorte sócio-histórico, e *Torto Arado* (2019), com atenção especial ao contexto pós-abolicionista e às representações do protagonismo feminino e da classe trabalhadora rural. Na segunda etapa, procedeu-se à leitura e análise crítica da bibliografia de apoio, conforme as temáticas específicas – estudos sobre as mulheres sertanejas e os referentes teóricos das lutas sociais e políticas da classe trabalhadora.

Por fim, na terceira etapa, utilizou-se o método da Literatura Comparada para estabelecer um diálogo dialético entre as duas obras literárias, confrontando suas representações e revelando as continuidades e transformações na imagem do sertão e de seus habitantes. Os textos resultantes foram agrupados, comentados, anotados e analisados, constituindo o conteúdo dos estudos críticos apresentados como resultados da pesquisa.

3 AQUELES QUE SUSTENTAM A ENXADA: A REPRESENTAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS

Na obra *Torto Arado* (2019), a comunidade de Água Negra constitui o cenário central da narrativa. Seus moradores, trabalhadores rurais, formam a força vital da fazenda pertencente à família Peixoto, proprietária de todas as terras da região. A origem de Água Negra está diretamente ligada ao contexto pós-abolição da escravidão no Brasil — um período em que a liberdade, embora proclamada, não veio acompanhada de garantias concretas ou reparações históricas. Os negros libertos foram simplesmente deixados à própria sorte, sem acesso a meios

estruturais que possibilitassem sua autonomia, o que resultou na perpetuação de condições de vida e trabalho semelhantes à escravidão.

O que se observa, portanto, é uma abolição formal, mas de efeitos práticos limitados e ilusórios. Essa "falsa abolição" manteve a população negra aprisionada em uma estrutura socioeconômica que, embora renovada em aparência, reproduz antigas formas de exploração da força de trabalho e de exclusão territorial. Em *Torto Arado*, a permanência dos trabalhadores em Água Negra está condicionada à submissão total: eram forçados a trabalhar exaustivamente todos os dias da semana e proibidos de construir moradias permanentes. As casas deveriam ser feitas de barro — material frágil, facilmente demolido —, o que impedia a consolidação de vínculos estáveis com a terra e simbolizava a instabilidade da presença dos trabalhadores naquele território.

Essa precariedade habitacional não é apenas simbólica, mas representa uma estratégia explícita de controle social e territorial, que inviabiliza o reconhecimento dos direitos dos trabalhadores à terra que ocupam e cultivam. Além disso, a subsistência das famílias dependia de pequenas roças nos quintais, onde só era permitido plantar culturas que não interferissem na produção da fazenda. Mesmo essa produção limitada era alvo de expropriação: o gerente visitava as casas para recolher grande parte do que era cultivado.

Essa dinâmica evidencia a persistência de relações de dominação no campo, marcadas pela ausência de direitos reais e pela precariedade imposta aos trabalhadores. A representação literária em *Torto Arado* denuncia essa realidade histórica de exclusão, resistência e violência estrutural, na qual o controle da terra e do trabalho permanece como eixo central da opressão social no sertão brasileiro.

Sutério pegou a maior parte da batata-doce com as duas mãos grandes que tinha e levou para a Rural que havia deixado em nossa porta. Pilhou também duas garrafas de azeite de dendê que guardávamos para fazer os peixes miúdos que pescávamos no rio. Lembrou meu pai da terça parte que tinha que dar da produção do quintal. Mas as batatas não eram produção do quintal. (Vireira Júnior, 2019, p.85)

Os trabalhadores de Água Negra não recebiam qualquer remuneração pelo labor empregado na fazenda; em troca, lhes era concedida apenas uma moradia precária. Essa lógica de trabalho não remunerado, atrelada à posse absoluta da terra pela família Peixoto, fundamentou a constituição da comunidade. Submetidos a

uma condição de subserviência econômica e social, os moradores — herdeiros de tradições e saberes afrodescendentes — desenvolveram entre si um sólido senso de solidariedade comunitária. Essa coesão se materializava em práticas de ajuda mútua e cooperação cotidiana, essenciais para a sobrevivência diante das adversidades impostas pelo sistema de exploração. Quando um membro da comunidade carecia de arroz e outro de feijão, realizavam-se trocas informais que asseguravam a alimentação de todos. Assim, o apoio recíproco e a resistência coletiva emergiam como estratégias fundamentais de enfrentamento da precariedade e da opressão estruturais vivenciadas no cotidiano.

Afinal, nossos pais e esse povo de Maria Cabocla, e tantos outros, chegaram de lugares diferentes e distantes, mas, passado tanto tempo, viviam como uma parentela de filhos de pegação, de compadre, comadre, vizinho, marido e mulher, cunhados, primos e inimigos. Muitos haviam casado entre si e eram parentes de verdade, nos laços e no sangue. Os que não, eram de consideração. Então, o coração mandava dividir o que tínhamos, e por isso sobrevivíamos às piores dificuldades. (VIEIRA JÚNIOR, 2019, p.151).

Os períodos de seca e enchentes representavam os momentos de maior adversidade para os trabalhadores rurais de Água Negra, uma vez que sua subsistência dependia diretamente do cultivo próprio. Durante as secas, a escassez de água comprometia o desenvolvimento das plantações; já nas enchentes, o excesso de água destruía as colheitas, inviabilizando a produção agrícola. Nesses períodos críticos, os trabalhadores buscavam alternativas para sobreviver, como a venda clandestina de azeite de dendê e peixes, deslocando-se discretamente até a cidade para comercializar seus produtos nas feiras. Essa clandestinidade era uma necessidade imposta pela proibição explícita dos proprietários da fazenda, que vedavam aos trabalhadores qualquer tipo de comércio independente, reservando exclusivamente a si mesmos o direito de exploração econômica da produção local. Tal restrição reforçava o controle e a exploração da força de trabalho, perpetuando a desigualdade e a dependência estrutural da comunidade.

O povo de Água Negra passou a seguir para a cidade antes de o sol raiar, sem conhecimento do gerente, se embrenhando pelas matas para não serem descobertos, na intenção de vender o peixe e comprar mantimentos.” (Vieira Júnior, 2019, p.107).

Assim, era nesse sistema estruturalmente exploratório que viviam os trabalhadores de Água Negra. Por isso, torna-se fundamental contextualizar e

resgatar a trajetória histórica desses moradores, a fim de compreender os motivos e as formas que deram origem à organização político-social dos trabalhadores rurais da comunidade. À luz das condições de vida e trabalho já apresentadas, evidencia-se um complexo entrelaçamento de injustiças sociais que, com frequência, impulsiona processos de resistência e mobilização coletiva.

A exploração vivenciada pelos moradores de Água Negra está intrinsecamente vinculada às consequências históricas do processo colonial, sendo a escravidão um dos seus elementos centrais. Por exemplo, a proibição aos trabalhadores de comercializarem livremente o que produziam em seus roçados remete diretamente à análise de Quijano (2005), que destaca como a população negra foi historicamente relegada à condição de escravizada, enquanto os colonizadores ibéricos (espanhóis e portugueses) detinham direitos exclusivos como salários, comércio independente e produção mercantil autônoma. Embora Água Negra se situe em um contexto pós-abolicionista, os trabalhadores permanecem submetidos a formas de exploração que reproduzem, em grande medida, as dinâmicas da escravidão, perpetuando desigualdades socioeconômicas e limitando suas possibilidades de emancipação econômica e social.

Meu povo seguiu rumando de um canto para outro, procurando trabalho. Buscando terra e morada. Um lugar onde pudesse plantar e colher. Onde tivesse uma tapera para chamar de casa. Os donos já não podiam ter mais escravos, por causa da lei, mas precisavam deles. Então, foi assim que passaram a chamar os escravos de trabalhadores e moradores. Não podiam arriscar fingindo que nada mudou, porque os homens da lei poderiam criar caso (Vireira Júnior, 2019, p.204).

O romance se desenvolve a partir do núcleo familiar de Bibiana e Belonísia, que vivem com a avó, os pais e os irmãos. O pai, Zeca Chapéu Grande, além de trabalhador da fazenda, é curador do jarê, prestando cuidados à comunidade. Ele goza de respeito entre os trabalhadores e os proprietários, sendo uma liderança na organização do trabalho na fazenda.

A comunidade de Água Negra passa por mudanças constantes com a chegada de novos trabalhadores, atraídos pelas promessas de melhores condições de vida, especialmente com o avanço da mineração na Chapada Diamantina. Um dos recém-chegados é o tio de Bibiana e Belonísia, que se estabelece com a companheira e os filhos. Para os proprietários, famílias numerosas eram vantajosas, já que os filhos assumiriam futuramente o lugar dos pais nas lavouras. Itamar Vieira

Júnior (2019) aponta que as mulheres do campo são centrais nesse processo, pois garantem a reprodução da força de trabalho, seja para a fazenda ou para outras regiões.

Bibiana, Belonísia e o primo Severo, filho do tio recém-chegado, convivem intensamente durante a juventude. Severo, ainda adolescente, demonstra consciência crítica e ambição de transformação social. Questiona a posse da terra pela família Peixoto e afirma que ela pertence aos que nela nasceram e construíram suas vidas. Seu sonho é estudar e voltar com ferramentas para melhorar a realidade da comunidade.

Severo e Bibiana passam a se encontrar em segredo, unidos também pelo desejo de mudança. Quando Bibiana descobre a gravidez, decidem fugir para a cidade. Lá, Bibiana realiza o antigo sonho de tornar-se professora, ingressando no magistério. Severo, por sua vez, se envolve nas reuniões do sindicato dos trabalhadores rurais, demonstrando seu compromisso com a luta coletiva.

Severo estava trabalhando no corte de cana, tinha feito amizade com gente do sindicato. Tinham notícias da chuva que havia encerrado o longo período de seca, porque lá também chovia. Que iriam tentar guardar dinheiro para comprar um pedaço de terra. Queriam ser donos da própria terra. Estavam bem, não lhes faltava nada. Que no início do próximo ano ela iria fazer um supletivo voltado para trabalhador rural e logo poderia fazer o magistério para ser professora (Vireira Júnior, 2019, p.103).

Foi nesse contexto que a luta pela terra começou em Água Negra, liderada por Severo e Bibiana. Na cidade, ambos adquiriram conhecimentos que os ajudaram a entender seus direitos sobre a terra que cultivavam sem nenhuma compensação. De volta à comunidade, iniciaram um processo de conscientização entre os trabalhadores. Os mais velhos, porém, demonstravam desconfiança — talvez por um sentimento de “gratidão” e resignação, herança de uma trajetória marcada por condições ainda mais adversas. Já os mais jovens se engajavam com entusiasmo nas reuniões e mobilizações.

Severo propôs a criação de uma associação de trabalhadores rurais, ferramenta essencial para a organização política da comunidade. As reuniões se intensificaram, gerando reações violentas dos proprietários da fazenda: incendiaram o galinheiro de um trabalhador e soltaram gado nos roçados, destruindo plantações de subsistência. Ainda assim, Severo seguiu determinado a formalizar a associação.

Durante uma ida ao cartório para concluir o processo, Severo foi assassinado. Bibiana, que havia voltado em casa para buscar um documento — uma permissão que assegurava a permanência de Zeca Chapéu Grande na terra —, ouviu os tiros e encontrou o corpo do marido, caído e ensanguentado. Embora não houvesse provas formais, a comunidade sabia que o crime fora encomendado pelo dono da fazenda. A polícia encerrou o inquérito com a alegação infundada de que Severo estaria envolvido com o tráfico de drogas — uma tentativa de criminalizar sua liderança e silenciar sua luta. Indignada, Bibiana recusou-se a aceitar que ele fosse enterrado sob essa mentira.

O assassinato de lideranças populares é um padrão histórico no Brasil. O caso de Canudos é um exemplo: um arraial que construiu formas próprias de resistência foi brutalmente exterminado pelo Exército em nome da ordem republicana. Severo representa essas vozes que ousaram romper o silêncio e exigir dignidade.

Diante dessa perda, Bibiana reuniu os moradores de Água Negra e assumiu a palavra. Nervosa, contou a história de seus antepassados, denunciou a injustiça das condições de vida e reafirmou que Severo morreu lutando por terra e dignidade. O dono da fazenda observava à distância, impotente diante da força coletiva que se formava. Mesmo sentindo o peso da intimidação, Bibiana não recuou.

Chegamos à fazenda há muitos anos, cada um aqui sabe como foi. Essa história já foi repetida muitas vezes. Mil vezes. Muitos de nós, a maioria, posso dizer, nasceram nesta terra. Nasceram aqui, nesta terra que não tinha nada, só o nosso trabalho. Isto tudo aqui só existe porque trabalhamos esta terra. Eu nasci aqui. Meus irmãos nasceram aqui. Crispina, Crispiniana e a família também. E os que não nasceram, já estão a maior parte de suas vidas em Água Negra. Os donos pisavam os pés nesta terra só para receberem o dinheiro das coisas que plantávamos nas roças. (Vireira Júnior, 2019, p. 219)

A organização político-social dos trabalhadores rurais da comunidade de Água Negra emergiu a partir da experiência concreta das injustiças vividas no cotidiano. Sentindo na própria pele a ausência de direitos fundamentais — como o acesso à terra, a moradia digna, a saúde e o lazer — esses trabalhadores reconheceram a desigualdade e a exploração que sustentavam a riqueza dos donos da fazenda. Foi justamente essa tomada de consciência acerca da exploração e da exclusão social que impulsionou a mobilização coletiva, gerando a organização como forma de resistência e luta por direitos.

4 AQUELAS QUE CARREGAM O FACÃO: A REPRESENTAÇÃO FEMININA

Entende-se que *Os Sertões* é uma obra bastante importante dada a época da sua primeira publicação, somada a ausência de discussões sólidas sobre o sertão e seus habitantes em seu contexto social. Dito isso, a obra pode ser considerada a principal matriz cultural de toda representação do sertão no imaginário brasileiro.

Relata-se na obra *Os Sertões* (2002), que o sertão é um lugar ruim de viver. Ambiente em que o sol é inimigo dos habitantes e que a flora é seca e a terra é arenosa, como se a flora desse bioma se resumisse a estas características. Todos esses aspectos, levantados por Euclides da Cunha, se limitam a uma visão estereotipada de uma imagem projetada no imaginário do que é o sertão. Com isso, cria-se também uma mesma visão sobre as pessoas que moram no sertão, ao relatar que a terra sertaneja reflete seu habitante. Então se a terra é seca, arenosa e rígida, seus habitantes também são. Isto posto, revela-se uma ação de desumanização com os sertanejos e sertanejas por parte do autor.

À vista disso, a respeito da figura das mulheres sertanejas, o autor não relata muitos acontecimentos. As mulheres surgem no livro poucas vezes, Ferreira (2002, p.367) afirma que para encontrar a presença feminina nas páginas euclidianas é preciso paciência, atenção nas linhas e entrelinhas, pois nos detalhes é que se percebe informações sobre as mulheres de Canudos.

Mediante a isso, percebe-se que o mais contraditório é que as mulheres representavam a maior parcela da população de Canudos, essa é uma informação trazida pelo próprio escritor nas páginas de seu famoso livro *Os Sertões* (2002) “O efeito da comissão, porém, foi de todo inesperado. O Beatinho voltou, passada uma hora, seguido de umas trezentas mulheres e crianças e mais dúzia de velhos impestáveis”, e então, percebe-se que há algo de errado.

Neste sentido, é plausível afirmar o que levou Euclides da Cunha a falar tão pouco das mulheres e, de seus possíveis papéis de protagonismo na Guerra de Canudos, foi o próprio pensamento misógino do autor. Pensamento esse, infundido e propagado por uma sociedade estruturalmente patriarcal e machista, onde se nega a presença das mulheres como sujeitos históricos e de protagonismo.

Em contrapartida, no romance *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, as mulheres têm seus protagonismos destacados. Primeiro, o livro é dividido em três partes e estas três partes são narradas por vozes femininas, as quais são, as irmãs

Bibiana e Belonísia e a encantada Santa Rita Pescadeira. Segundo, a obra relata todos os papéis sociais que as mulheres desempenham na localidade de Água Negra, ambiente do enredo do livro. E terceiro, o autor humaniza essas mulheres, pois elas são representadas por seus papéis na comunidade e não pelas suas aparências físicas, como ocorre em *Os Sertões*.

São muitas as mulheres presentes em *Torto Arado*, todas com sua singularidade, força e donas de suas próprias histórias. A obra revela que mulher é movimento, sagacidade e sabedoria. Elas são muito bem representadas, são reconhecidas enquanto sujeitos históricos e tem seus protagonismos destacados, mostrando que elas estão presentes por todos os cantos construindo e reconstruindo histórias.

Portanto, a representação da mulher em *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior, representa uma antítese da representação da mulher em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. A forma com que as mulheres se apresentam nas duas obras, se contrariam. Pois, em uma obra a mulher é apresentada de forma desumana, ridicularizada, silenciada e sendo apagada enquanto sujeito histórico. E, na outra obra, a mulher é apresentada enquanto um sujeito importante na construção da comunidade, tendo suas habilidades e trabalhos reconhecidos e é destacada enquanto um sujeito histórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior, permitiu evidenciar importantes contrastes na forma como a literatura brasileira representa os sujeitos historicamente marginalizados, especialmente as mulheres e os trabalhadores rurais. Ao serem colocadas em diálogo, essas obras revelam mudanças significativas na construção literária do sertão e de seus habitantes.

Em *Os Sertões*, publicado no início do século XX, observa-se uma narrativa que, embora inovadora em seu tempo ao dar atenção à realidade do sertão nordestino, silencia ou minimiza a presença feminina como sujeito ativo da história. As mulheres aparecem de forma esporádica e, quando mencionadas, estão quase sempre vinculadas a papéis secundários ou estereotipados, sem protagonismo social ou intelectual. Essa ausência reflete não apenas a mentalidade da época, mas também um projeto narrativo que privilegia uma visão masculina, científica e

militarizada do Brasil profundo.

Por outro lado, *Torto Arado* — romance contemporâneo — reconfigura profundamente essa perspectiva. Nele, as mulheres não apenas aparecem, mas ocupam o centro da narrativa. São protagonistas, lideranças e guardiãs de saberes ancestrais. Elas realizam trabalhos fundamentais para a manutenção da vida comunitária e são articuladoras da resistência e da memória coletiva. Itamar Vieira Júnior, portanto, propõe uma representação que valoriza a experiência feminina no sertão, rompendo com os apagamentos presentes na tradição canônica da literatura brasileira.

Além da centralidade das mulheres, *Torto Arado* também resgata a luta dos trabalhadores do campo, configurando-a como um processo de consciência social e resistência histórica. A organização política dos personagens da comunidade de Água Negra remete a movimentos históricos de insurgência popular, como o liderado por Antônio Conselheiro em Canudos — representado em *Os Sertões* — e às mobilizações contemporâneas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Contudo, enquanto em *Os Sertões* a massa sertaneja é retratada, em grande parte, como mística e manipulável, em *Torto Arado* os trabalhadores são sujeitos críticos e politicamente engajados, cuja luta pela terra envolve não apenas questões econômicas, mas também simbólicas, afetivas e espirituais.

A luta pela terra em *Torto Arado* ultrapassa a simples demanda por posse e produtividade: ela se articula com a recuperação da dignidade, da memória, da ancestralidade e da própria identidade territorial. Como afirmam Ferreira e Felício (2021, p. 133), “a terra se defende com sangue, com a disposição bravia de não aceitar viver sem seu território, sem seu lugar de vida, de memória, de ancestralidade.” Assim, o romance contemporâneo propõe uma leitura do sertão como espaço de existência plena, onde os vínculos entre sujeitos e território são indissociáveis.

Em síntese, a releitura do sertão promovida por Itamar Vieira Júnior em *Torto Arado* representa um deslocamento significativo em relação à imagem proposta por Euclides da Cunha em *Os Sertões*. Essa transformação narrativa evidencia uma ampliação dos horizontes de representação literária, ao dar voz e protagonismo às mulheres e aos trabalhadores, historicamente invisibilizados. Tal movimento contribui para a construção de uma literatura mais plural, crítica e comprometida com os sujeitos que moldaram — e continuam moldando — a história do Brasil.

REFERÊNCIAS

CALASANS, José. As mulheres de *Os Sertões*. In: FERNANDES, Rinaldo de. **O Clarim e a Oração**: Cem anos de *Os Sertões*. São Paulo: Geração Editorial, 2002. p. 189-197.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

FERREIA, Joelson; FELÍCIO, Erahsto. **Por Terra e Território: caminhos da revolução dos povos no Brasil**. Arataca: Teia dos povos, 2021.

FERREIRA, Luzilá Gonçalves. Presença das mulheres em Canudos. In: FERNANDES, Rinaldo de. **O Clarim e a Oração**: Cem anos de *Os Sertões*. São Paulo: Geração Editorial, 2002. p. 367-377.

PIETRANI, Anélia Montechiari. #Mulherpresente: existência e resistência em *Os Sertões* de Euclides da Cunha. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual de Feira de Santana**, Feira de Santana, v. 09, n. 1, p. 105-118, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/leguaEmeia/article/view/4543/4630>>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 2005.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VI BIBLIOTECA ESCOLAR: REPENSANDO A LEITURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Rosimara de Jesus Santos¹²
Iris Vanessa de Sousa Silva¹³

RESUMO

O presente artigo discute o papel da biblioteca no contexto escolar, abordando sua trajetória, desafios e contribuições ao longo do tempo, com ênfase na atualidade. O objetivo é compreender como a biblioteca escolar tem atuado na promoção da leitura e nas práticas que visam incentivar a formação de leitores. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, com levantamento realizado em sites de editoras, catálogos de bibliotecas e bases de dados acadêmicas. A análise permitiu evidenciar a importância da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem, especialmente por seu potencial em ampliar horizontes por meio do desenvolvimento de competências leitoras e da formação de sujeitos críticos e socialmente conscientes. Como fundamentação teórica, foram utilizados autores como Kleiman (2004), Barbosa (1994), Ribeiro (1994), More (1995) e Bordini (1993).

Palavras-chave: Leitura; Aprendizagem; Leitor; Biblioteca Escolar; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the role of the library in the school context, addressing its trajectory, challenges, and contributions over time, with an emphasis on the present. The aim is to understand how the school library has contributed to promoting reading and the practices designed to encourage the development of readers. The methodology adopted was a bibliographic review, with research conducted through publisher websites, library catalogs, and academic databases. The analysis highlighted the importance of the school library in the teaching-learning process, particularly due to its potential to broaden horizons through the development of reading skills and the formation of critical, socially aware individuals. The theoretical framework is based on the works of Kleiman (2004), Barbosa (1994), Ribeiro (1994), More (1995), and Bordini (1993).

¹²Graduada em Pedagogia. Professora prefeitura Municipal de Queimadas.

¹³Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (2015).

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais de Capim Grosso (FGC). Professora da Rede Estadual da Bahia no Ensino Médio e professora no curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Educacionais de Capim Grosso - FCG. Pós-graduada no Curso de Especialização História: Cultura Urbana Local e Memória - UNEB Campus IV. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cândido Mendes, Pesquisadora da temática de gênero, com ênfase na perspectiva de relações socioafetivas entre vítimas e acusados nos processos criminais de defloramento, estupro e sedução; movimentos de mulheres trabalhadoras rurais e urbanas; feminismo e relações de gênero. Membro fundadora e Patrona Perpétua da Academia Quixabeirense de Pedagogia, sendo também Patrona da Cadeira de Gênero e Direitos Humanos da referida Academia. Mestra em Estado, Gobierno y Políticas Públicas pela FLACSO Brasil (diploma reconhecido pela UFG, curso Ciências Políticas). Está vice-diretora do CETI Professora Terezinha Gonçalves Novais, em Quixabeira/BA.

Keywords: Reading; Learning; Reader; School Library; Teaching and Learning.

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se que a biblioteca escolar tem desempenhado um papel relevante na promoção de uma aprendizagem de qualidade. No entanto, a articulação entre a biblioteca escolar e o estímulo à leitura ainda precisa ser fortalecida, uma vez que a escola e a biblioteca são elementos fundamentais na formação do hábito de leitura e na constituição do leitor. Mesmo com suas limitações, a biblioteca configura-se como um espaço essencial para o desenvolvimento da leitura.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a biblioteca escolar como espaço de incentivo à leitura. O interesse por essa temática surgiu a partir de uma intervenção realizada em uma escola do campo, na qual uma das dificuldades relatadas pela gestora foi justamente a ausência de uma biblioteca que incentivasse a leitura entre os educandos. Diante desse cenário, tornou-se pertinente investigar o papel da biblioteca escolar no processo de promoção da leitura.

A educação constitui um processo de formação para a vida em sociedade e, nesse percurso, a leitura amplia o universo de informações e saberes, possibilita o contato com o novo, e favorece o crescimento e o desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse sentido, a biblioteca e a sala de aula são espaços complementares e essenciais na formação intelectual dos estudantes, pois descortinam novos horizontes. A leitura é, portanto, indispensável para a construção do conhecimento, sendo a biblioteca escolar um instrumento que pode impulsionar a formação de leitores.

Compreendendo a biblioteca como espaço de estímulo à leitura, este artigo tem como objetivo geral discutir o papel que ela desempenha nesse processo. Como objetivos específicos, propõe-se: apresentar um breve histórico da leitura e sua importância; compreender a função da biblioteca como incentivadora da leitura; e analisar os benefícios que a leitura traz para o desenvolvimento cognitivo dos usuários das bibliotecas escolares.

A biblioteca escolar e seu papel na leitura devem estar interligados, pois tanto a escola quanto a biblioteca têm a responsabilidade de fomentar práticas leitoras. Essa influência torna-se mais eficaz quando são oferecidas aos alunos atividades diversificadas de incentivo à leitura, como, por exemplo, a "hora do conto", que

desperta a imaginação das crianças, estimula a criatividade e favorece sua inserção no universo da leitura.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA: UMA TRAJETÓRIA SOBRE O ATO DE LER

Há cerca de 40.000 anos, o homem já realizava pinturas nas paredes das cavernas, representando touros, bisões, renas e cavalos, prática conhecida como pictografia. Com o seu desenvolvimento, o ser humano passou a substituir as representações visuais por representações sonoras. Na Antiguidade, o conhecimento era transmitido oralmente; por isso, a arte da oratória era a base dos ensinamentos, sendo o diálogo o principal instrumento utilizado pelos mestres para instruir seus aprendizes.

Com o passar do tempo, devido às dificuldades de impressão e divulgação das obras escritas, o leitor era, muitas vezes, um ouvinte. Leitores e não leitores mantinham maior contato entre si, colaborando na ressignificação dos textos. Esses textos eram registrados em volumes e rolos de papiro, um dos primeiros suportes utilizados para conservar pensamentos escritos. A leitura, nesse período, era restrita a poucos privilegiados. Na Grécia Antiga, estava limitada aos filósofos e aristocratas; em Roma, passou a ser uma forma de garantir aos patrícios o direito à propriedade.

Durante um longo período, a leitura permaneceu atrelada à esfera clerical. No entanto, com o crescimento das atividades comerciais e manufatureiras, que impulsionaram o desenvolvimento das zonas urbanas, a Igreja começou a perder gradualmente o controle sobre o conhecimento. O avanço econômico e social aumentou a necessidade de inclusão da população nos processos de ensino da leitura e da escrita.

A história da leitura está associada ao surgimento da escrita, quando o homem aprendeu a utilizar o código escrito. Já a história do leitor começou a ganhar força com a expansão da imprensa. A função do livro era a conservação dos textos, os quais ficavam fixados em suportes físicos com o intuito de serem rememorados, uma vez que ainda serviam à cultura oral. Conforme Martins (2005, p. 30), “o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como um acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”.

Ler é uma das competências mais importantes a ser desenvolvida junto ao aluno. Não basta identificar palavras: é preciso atribuir-lhes sentido, compreendê-las, interpretá-las, estabelecer relações e reter o que for mais relevante.

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer a mente uma informação necessária, aplicar alguns conhecimentos a uma situação nova o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer o sentido do texto (Kleiman, 1996, p. 13).

A leitura propriamente dita significava ler em voz alta as formas grafadas no papel. O leitor era, antes de tudo, um ouvinte. As práticas mais comuns de leitura eram as recitações em público por profissionais da leitura, e assim o público tomava conhecimento das obras produzidas naquela época.

Conforme Barbosa (1994, p. 99), na Antiguidade e na Idade Média, concebia-se a leitura e a escrita como um ato realizado em voz alta, através da subvocalização, ou até mesmo da vocalização da escrita. Era inconcebível ler sem apelar para o som da escrita. Dessa forma, a leitura em voz alta era o meio pelo qual leitores e não leitores se encontravam para reconstruir o sentido geral do texto, contribuindo para o crescimento do material escrito e, conseqüentemente, dos espaços para leitura, como as bibliotecas.

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; trata-se de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular ao homem: sua capacidade de interação com o outro por meio das palavras, que estão sempre submetidas a um contexto. A recepção de um texto nunca pode ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro. Assim, a interação entre leitor e texto está presente desde o início da construção do texto.

Para tratarmos da leitura fora da escola e fora da área específica de língua portuguesa e literatura brasileira, é interessante começarmos pela caracterização da pedagogia tradicional da leitura. Pode-se afirmar que o ato de ler, no modelo tradicional escolar, caracteriza-se principalmente pelo seu caráter reprodutor.

Nesse contexto, considerava-se bom leitor aquele aluno que conseguia reproduzir para o professor o conteúdo do trabalho didático. A avaliação da compreensão de leitura limitava-se à capacidade de captar informações explícitas na superfície do texto, o que se deve às concepções de língua, texto e leitura subjacentes à prática pedagógica. Concebia-se a língua como um código

transparente e exterior ao indivíduo, o texto como mera soma de palavras e frases, e a leitura como busca ou confirmação de um sentido preestabelecido.

A leitura era sistematicamente submetida às rotinas padronizadas dentro da escola, e isso fazia com que perdesse seu sentido mais profundo. Em última instância, a leitura escolar acabava sendo fator decisivo e determinante do fracasso escolar. Quanto aos objetos de leitura, essas rotinas descaracterizavam o trabalho, a revista e demais materiais que circulavam na vida social. Cortado, adaptado, xerocado, o texto, enquanto objeto sociocultural, se transfigurava.

Todavia, com o passar dos anos, uma nova concepção de leitura surgiu no meio educativo, e no período contemporâneo este é o caminho mais viável para o desenvolvimento intelectual e cultural da cidadania. Observa-se, contudo, que quando se fala em leitura, os educadores ainda encontram grande dificuldade para desenvolver essa prática, em grande parte por terem sido formados numa educação que não priorizava a leitura.

Diante disso, a leitura ganha novos significados, sobretudo na forma de conduzir tais processos. O ato de ler traz inúmeros benefícios, pois aquele que o pratica, além de decodificar, constrói sentido, adquire conhecimentos, desenvolve o raciocínio e participa efetivamente do meio social em que está inserido. A escola precisa desempenhar seu papel nesse processo, como afirma Silva (2008, p. 09).

A aprendizagem e o aprimoramento da leitura têm relação direta com a qualidade do trabalho escolar. Ainda que a escola não possa garantir a formação integral e definitiva dos leitores, cabe a ela a responsabilidade de inserir formalmente as crianças no universo da escrita — manuscrita, impressa e virtual — por meio da alfabetização e do letramento. Não é à toa que, para muitas famílias, matricular um filho na escola significa, antes de tudo, torná-lo capaz de ler, escrever e contar.

Dessa forma, um leitor iniciante precisa conhecer as convenções da escrita, pois, desde as séries iniciais, ele não é apenas um decifrador de sinais, mas aquele que se coloca como coautor do texto, travando um diálogo com o escritor, sendo capaz de construir o universo textual e produtivo na medida em que refaz o percurso do autor, instituindo-se como sujeito do processo de leitura.

Nessa concepção, o leitor dialoga com o autor e a leitura torna-se uma atividade social de alcance político. Ao permitir a interação entre os indivíduos, a leitura não pode ser compreendida apenas como decodificação de símbolos

gráficos, mas como leitura do mundo, que deve formar sujeitos capazes de compreendê-lo e nele atuar como cidadãos.

Sob essa perspectiva, o exercício da leitura transcende os muros escolares, sendo necessário que professores e alunos assumam o processo de aquisição e uso da leitura como algo prazeroso, capaz de despertar no leitor o desejo constante de ler. Para isso, as atividades desenvolvidas para tal fim devem ser carregadas de significado e ludicidade.

Quando o indivíduo pratica a leitura, conquista autonomia, amplia horizontes, aprende a ler o mundo, sente-se sujeito de sua aprendizagem e reescreve o mundo ao seu redor, visto que o ato de escrever é tão importante quanto o ato de ler. Ambos se completam, pois a leitura nos faz conhecer o mundo e a escrita nos faz relacionar com ele. Não basta apenas conhecê-lo; é preciso estar em contato direto e interagir. A escrita faz com que percebamos o mundo de forma mais organizada. Não aprendemos apenas quando lemos, mas também quando escrevemos, pois é no ato de escrever que temos a oportunidade de relacionar tudo que já vimos, lido e vivido.

Em face disso, aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (Martins, 2006, p. 34).

Neste processo, podemos considerar que ler não se restringe apenas a passar os olhos sobre o texto ou a oralizar a palavra escrita. Ler é essencial para testarmos nossos próprios valores e as experiências vivenciadas com outros indivíduos. Ao final de cada leitura, ficamos enriquecidos com as novas experiências adquiridas naquele ato: novas ideias, novas pessoas. Eventualmente, passamos a conhecer melhor a nós mesmos e a realidade que nos cerca.

É necessário encarar o leitor como atribuidor de significados, levando em conta a interferência da bagagem cultural do receptor no processo de decodificação e interpretação da mensagem. Assim, no momento da leitura, o leitor interpreta o signo a partir da influência de todas as suas experiências com o mundo, ou seja, sua memória cultural direciona as decodificações futuras. Todavia, para a formação desse leitor crítico, é fundamental que haja estímulo contínuo para o contato do indivíduo com o trabalho.

Tradicionalmente, na instituição escolar, era comum ler para aprender a ler, enquanto, no cotidiano, a leitura é regida por outros objetivos que modificam o comportamento do leitor e sua atitude diante do texto. No dia a dia, uma pessoa pode ler para agir — ao ler uma placa; para sentir prazer — ao ler um gibi ou um romance; ou para informar-se — ao ler uma notícia de jornal. Essas leituras, guiadas por diferentes objetivos, produzem efeitos diversos que modificam a ação do leitor diante do texto. São essas práticas sociais que precisam ser vividas em nossas salas de aula.

Assim, ler é produzir sentido, é estar contextualizado no texto, interpretando-o e atribuindo-lhe significado. Portanto, torna-se importante criar situações diversificadas para que o exercício da leitura e da escrita provoque reações, interação, e a construção da subjetividade e do conhecimento, não servindo apenas como atividade meramente de cópia ou decodificação. Por isso, é necessário afirmar que a leitura e a escrita são componentes dinâmicos, vinculados a um contexto social que não pode ser reduzido a um aprendizado técnico-linguístico, nem entendido como fato neutro, linear e fragmentado, resultante de palavras e frases desconexas e sem sentido.

O ato de ler vai além da mera visualização ocular das palavras. É um processo complexo e interativo entre leitor, escritor e texto lido, sendo necessário que a escola capacite seus educandos a ler além do escrito, situando-se como sujeitos que pensam, sentem e dialogam, conforme ressalta Lajolo, citado por Geraldi (2006, p. 91).

Ler não é decifrar. Como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e dono da própria vontade, de entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Ler é produzir sentido ao produzir; é estar contextualizado no texto, mantendo uma relação recíproca por meio da criação da escrita, envolvendo um redimensionamento de todo o trabalho educativo que abrange: ousadia, seleção de materiais variados, espaço para socialização, respeito às opiniões divergentes e, enfim, novas propostas pedagógicas pautadas em leituras críticas e diversificadas. Por isso, a leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e está

intimamente ligada a um processo cognitivo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto.

A leitura é um processo de interação entre leitor e texto. Para ler, é necessário dominar habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que conduzem à compreensão. Conforme destaca Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra (2003, p. 11).

A concepção contemporânea de leitura entende o leitor como condutor do texto, interpretando-o conforme seu momento, estabelecendo intertextualidade e favorecendo um trabalho rico com a linguagem. A leitura deve deixar de ser uma obrigação escolar para tornar-se um ato prazeroso. Para isso, é fundamental que o educando tenha contato com livros desde os primeiros anos de vida, de modo a perceber o livro como um mundo da escrita, interagindo dinamicamente, trocando e ampliando informações sobre seu próprio mundo. Cada educando é sujeito participante do processo social.

Leitura é uma atividade importante em qualquer área do conhecimento e mais essencialmente ainda a própria vida do ser humano. Ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mais também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. A escola é uma instituição formal que o objetivo facilitar a aprendizagem não só do falar e ouvir, mas principalmente do escrever e ler (Ferreiro, 1999, p. 33).

Na sala de aula, a leitura serve não apenas para aprender a ler, mas também para adquirir outros conhecimentos por meio da leitura. Além disso, ela é utilizada para ensinar e treinar a pronúncia dos alunos, tanto no dialeto padrão quanto em outras variações linguísticas. A leitura também é uma forma de aprender a escrever e compreender a forma ortográfica correta das palavras. Para alcançar esses objetivos, é necessário planejar atividades que possibilitem a realização efetiva das intenções propostas.

A missão da escola é despertar o prazer pela leitura, visando formar bons leitores. Para isso, é preciso mobilizar os estudantes internamente, pois aprender a ler exige esforço. É fundamental que eles compreendam que a leitura proporciona autonomia e independência.

2.1 O papel da biblioteca como incentivo à leitura

Para Souza, Cavalcante e Bernadino (2009, p. 2),

A escola tem papel fundamental nesse contexto. É ela, o primeiro espaço legitimado de produção da leitura e da escrita de forma consciente. E é ela, a responsabilidade de promover, estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor despertando-lhe interesse, aptidão e competência. Nesse sentido, a escola deverá contar com uma forte aliada a biblioteca.

No entanto, a biblioteca escolar possui a missão de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Essa contribuição pode ser dividida em duas categorias principais: a educativa e a cultural (Ribeiro, 1994, p. 61). A função educativa consiste em fortalecer o desenvolvimento intelectual do aluno, auxiliando-o no estudo independente e proporcionando um mergulho no universo do conhecimento, além de apoiar o educador no enriquecimento do planejamento curricular (Ribeiro, 1994).

Quanto à função cultural, a biblioteca contribui para a educação formal ao oferecer aos estudantes e à comunidade escolar diversas opções de leitura, proporcionando ao leitor a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e sua compreensão sobre o mundo. De acordo com Ribeiro (1994, p. 61), nessas categorias estão definidas as principais contribuições da biblioteca escolar enquanto instituição, destacadas a seguir.

- a) Cooperar com o currículo da escola no atendimento às necessidades dos alunos, dos professores e dos demais elementos da comunidade escolar;
- b) Estimular e orientar a comunidade escolar em suas consultas e leituras, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de selecionar e avaliar;
- c) Incentivar os educandos a pensar de forma crítica reflexiva, analítica e criadora, orientandos por equipe inter-relacionada;
- d) Proporcionar aos leitores materiais diversos e serviços bibliotecários adequados ao seu aperfeiçoamento e desenvolvimento individual e coletivo;
- e) Promover a interação educador-bibliotecário-aluno, facilitando o processo ensino-aprendizagem;
- f) Oferecer um mecanismo para a democratização da educação, permitindo o acesso de um maior número de crianças e jovens a materiais educativos e, através disso, dar oportunidade ao desenvolvimento de cada aluno a partir de suas atividades individuais;
- g) Contribuir para que o educador amplie sua percepção dos problemas educacionais, oferecendo-lhe informações que o ajudem a tomar decisões no sentido de solucioná-los, tendo como ponto de partida valores éticos e cidadãos (Ribeiro, 1994, p. 61).

O conceito de biblioteca escolar está presente no Manifesto IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares, que afirma que a biblioteca escolar proporciona informações e ideias fundamentais para o sucesso na sociedade atual, baseada na

informação e no conhecimento. Ela deve capacitar os estudantes para o aprendizado ao longo da vida, desenvolver a imaginação e prepará-los para viver como cidadãos responsáveis.

Assim, a biblioteca escolar é parte integral do processo educativo e essencial a qualquer estratégia de longo prazo voltada para o desenvolvimento social, cultural e econômico. O Manifesto destaca, ainda, alguns objetivos da biblioteca escolar, entre os quais o pleno desenvolvimento de pessoas críticas e conscientes de seu “estar no mundo”, além de ressaltar seu papel fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico e das estratégias educacionais escolares (Manifesto IFLA/UNESCO, 2000).

Percebe-se, portanto, que a biblioteca escolar desempenha um papel relevante na oferta de uma aprendizagem de qualidade aos educandos. Segundo More (1995), a biblioteca é rica no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, pois, ao ser solicitada para buscar o conhecimento, o educando tem à sua disposição uma oportunidade de adquirir habilidades, desenvolvendo a metacognição, entre outras competências. No que se refere às ações cognitivas, More (1995) destaca algumas, tais como: refletir, elaborar hipóteses, argumentar, pesquisar, investigar, compreender, decifrar, discorrer, elencar, conferir e analisar.

Longe de construir mero depósito de livros, a biblioteca escolar é um centro ativo de aprendizagem. Nunca deve ser vista como mero apêndice das unidades escolares, mas como núcleo ligado ao pedagógico. O bibliotecário trabalha com os educadores e não apenas para eles ou deles isolados. Integrada à comunidade escolar, a biblioteca proporcionará a seu público leitor uma convivência harmoniosa com o mundo das ideias e da informação (Fragoso, 1991, p. 37).

Parte da humanidade ainda mantém a concepção de que a biblioteca é apenas um conjunto de livros, um espaço de pouca representatividade dentro de uma instituição acadêmica. Contudo, para cumprir seu papel, a biblioteca precisa ser fundamental na vida acadêmica e cultural da instituição escolar, sendo sensível às necessidades da comunidade em que está inserida. Seu principal objetivo é incentivar os alunos ao ato de ler.

Na vida acadêmica, o aluno aprimora suas experiências com a leitura, e a escola deve proporcionar um ambiente que permita ao estudante “viajar” no mundo da leitura, oferecendo diversas oportunidades e suportes variados para a prática leitora. Mesmo após o domínio das habilidades escolares, a pessoa continua a

depende da leitura para obter informações nas mais diversas áreas, como economia, política, esportes, ciência e entretenimento (Alliende; Condemarin, 2005).

A biblioteca é uma das forças educativas mais poderosas à disposição de estudantes, professores e pesquisadores. O aluno deve ser incentivado a investigar, e a biblioteca funciona como fonte essencial de pesquisa, equiparando-se a um laboratório. O desejo de descobrir o que há nos livros geralmente nasce nas crianças, e a escola deve cultivá-lo, utilizando os espaços da biblioteca para esse fim (Silveira, 1996).

Na biblioteca, diversas atividades podem ser realizadas para estimular a leitura entre os alunos, podendo ser organizadas por professores, bibliotecários ou em parceria entre ambos. Existem várias práticas relacionadas à leitura, como oficinas, saraus, narrações de histórias, recitais de poesia, leitura em voz alta, encontros com autores e ilustradores, além de leituras orientadas. A atividade que mais chama a atenção dos alunos, especialmente das crianças, é a hora do conto, pois elas ficam fascinadas pelas histórias narradas, bem como pelos gestos e movimentos realizados durante a contação.

As atividades de contação de histórias oferecem aos alunos momentos prazerosos, chamando a atenção para o interesse de novas leituras, além de proporcionar uma ocupação sadia das horas vagas, enriquecimento do vocabulário, facilidade de expressar, aperfeiçoamento da linguagem e da capacidade de atenção, adquirindo novos conhecimentos e orientação do pensamento (Souza, Cavalcante e Bernadino, 2009, p. 04).

A referida atividade pode ser complementada por outras associadas, como artes, teatro e brincadeiras, que despertam maior atenção e participação dos alunos. O responsável pela narração das histórias deve lê-las com entusiasmo e dedicação, sabendo se colocar no lugar de cada personagem. Pode utilizar gestos para dramatizar e recorrer a recursos como fantoches, bonecos, figuras e sons, que facilitam a contação.

A grande importância da leitura de histórias para as crianças decorre do fato de que essa atividade envolve não apenas a leitura, mas também a linguagem, a expressão, o raciocínio, os movimentos corporais e a criatividade do contador. Existem várias maneiras de se ler uma história, e isso depende muito da imaginação de cada narrador. De acordo com Barcellos e Neves (1995 apud Hillesheim; Fachin,

2004, p. 3), a hora do conto é o principal meio de estímulo à leitura na biblioteca, pois oferece às crianças a oportunidade de:

- 1) Estabelecer uma ligação entre fantasia e realidade;
 - 2) Sentir-se instigada para procurar soluções para problemas apontados ou vivenciados pelos personagens;
 - 3) Ler por prazer;
 - 4) Desenvolver o gosto e/ou habilidades artísticas;
 - 5) Desenvolver a imaginação e a criatividade;
 - 6) Ampliar suas experiências e o conhecimento do mundo que o cerca;
 - 7) Desenvolver a capacidade de dar sequência lógica aos fatos
- (Barcellos e Neves, 1995 *apud* Hillesheim; Fachin, 2004, p. 3).

A hora do conto pode ser uma atividade associada a filmes e histórias conhecidas da população infantojuvenil, motivando as crianças a lerem suas próprias histórias nos livros, sem a interferência direta do professor. Isso promove o desenvolvimento autônomo do aluno em relação à leitura (Vallejo; Ribeiro, 2012).

Na biblioteca escolar, outras atividades que envolvem a leitura também podem ser realizadas, como o teatro, em que são feitas dramatizações dos personagens das histórias, com os próprios alunos atuando como atores. Outro recurso bastante útil é a música, que capta muito a atenção dos alunos. Existem várias canções que narram histórias da literatura infantojuvenil, as quais podem ser ouvidas ou interpretadas por todos, promovendo ampla participação.

As atividades de leitura na biblioteca escolar podem ser organizadas em datas comemorativas, como a Semana do Livro, do Folclore, do Dia dos Animais, entre outras. Nesses momentos, os alunos costumam realizar produções textuais, pinturas e desenhos relacionados aos livros que mais gostam de ler. Ao final da semana, todos os trabalhos podem ser expostos para apreciação da comunidade escolar.

2.2 Os benefícios da Leitura

Segundo Bordini (1993, p. 18), o primeiro passo para a formação da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que suscitem questões significativas para ele. Reforçando essa perspectiva, é importante que os professores utilizem bons materiais com os futuros leitores, incentivando-os a adquirir o hábito da leitura. Dessa forma, o processo de leitura será construído a partir da interação com diferentes tipos de textos, especialmente aqueles que sejam significativos para as crianças.

Social e culturalmente, a pessoa alfabetizada não é a mesma que era quando analfabeta. Ela passa a ocupar outra condição social e cultural, não apenas mudando de nível ou classe, mas transformando seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura e sua relação com os outros. Nesse sentido, sua interação com o contexto e com os bens culturais torna-se distinta.

Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente passear sobre as palavras. Leio tanto, mas é melhor quanto inteirando-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de reescrever o lido, á minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito. Não é possível dicotomizar ler de escrever (Freire, 2003, p. 72).

A prática da leitura é um dos pontos a ser recuperados pelos professores. É muito importante que estes profissionais saibam que sem uma melhoria no ato de ler, e conseqüentemente, sem evolução na prática pedagógica, a tendência é levar o aluno ao tédio.

Quem lê vai oxigenando a mente com novos paradigmas, pois consegue ver com novos olhares as situações, os problemas que a cada dia vão se apresentando. E assim sendo, terá condições de evoluir, encontrando tanto para si como para os outros, propostas inteligentes para reconstrução das práticas. É preciso formar o professor investigador e reflexivo e não só os alunos. É impossível sensibilizar os alunos para a leitura (Hengemuhle, 2004, p. 136).

O professor é, por natureza da profissão, um pesquisador; caso este não se prepare para tamanha responsabilidade, contribuirá para a manutenção da realidade, ou seja, para o fracasso na aquisição da leitura. O processo de leitura deve ser permanentemente exercitado com continuidade, pois somente com a prática o leitor torna-se crítico. A leitura é importante porque transforma o aluno de leitor passivo em leitor sujeito. Só por meio dessa ação ele será capaz de construir sua própria leitura e analisar sua visão de mundo.

A leitura constitui um dos avanços na busca pelo conhecimento sistemático e aprofundado. Contudo, devido à falta de desenvolvimento do hábito da leitura, encontram-se diversas dificuldades nesse contexto, o que causa preocupação, já que a leitura assume destaque no processo de aprendizagem. É por meio dela que o aluno desperta para a interpretação dos fatos e se sente estimulado a desenvolver a aprendizagem, visto que a leitura amadurece o intelecto.

Ao fazer uma retrospectiva histórica, identificam-se elementos que associam o desenvolvimento da leitura a uma prática que transcende os livros, documentos ou

registros, inserindo-se no contexto vivido. É verdade que as dificuldades apresentadas na aprendizagem ganham uma nova dimensão a partir do momento em que se identificam bloqueios relacionados à leitura, evidenciando uma deficiência no desenvolvimento da leitura como prática escolar.

A falta de leitura é um problema que acarreta sérias dificuldades para a vida de todos os cidadãos, pois todo desenvolvimento da cidadania depende de uma boa qualidade educacional. Consequentemente, a leitura é um fator fundamental para a elevada qualificação da educação.

A leitura é uma atividade de cunho social, pois envolve indivíduos que frequentam outros meios sociais além dos muros escolares. Trata-se de uma atividade interativa, voltada à construção de sentidos gerados na interlocução leitor-texto-autor, por meio do cruzamento das várias informações presentes no texto com os conhecimentos prévios do leitor. Além disso, a leitura deve ser concebida como uma ação que precisa ser ensinada e aprendida a partir de estratégias explicitadas ao leitor iniciante por um adulto leitor, cabendo a este incentivar as múltiplas leituras que o sujeito aprendiz deve realizar.

É importante lembrar que, desde outrora, ler significou possuir bases para uma educação adequada para a vida, não apenas para desenvolver capacidades intelectuais, mas também para garantir o acesso dos cidadãos à sociedade e sua integração nela, ainda que esses direitos fossem privilégios de poucos. Ler, na atualidade, é também libertar-se do autoritarismo e das injustiças sociais, já que é por meio da leitura do mundo que o indivíduo pode situar-se no mundo letrado.

Todavia, sabemos que a leitura exigida na escola ainda é insuficiente para capacitar os indivíduos a praticar outras leituras fora do ambiente escolar, uma vez que esse processo ainda ocorre de forma simplificada e não exige do sujeito aprendiz uma interação mais profunda com o que lê, sendo que apenas uma pequena parcela da população encontra-se apta para tal prática.

Ainda que tantos séculos tenham transcorrido, hoje, apenas um em cada quatro brasileiro entre 15 e 64 anos está apto a ler, enquanto os 75% restantes são analfabetos absolutos ou funcionais, que mal escrevem o próprio nome, tem dificuldade para compreender textos mais complexos que um simples bilhete [...] (Silva, 2008, p. 11).

Neste contexto, a grande tarefa da escola hoje é romper com o ensino fragmentado da língua, principalmente na era da globalização, em que os desafios

advindos dessa nova ordem social exigem cada vez mais pessoas capacitadas a exercer diversas funções na sociedade em que estejam inseridas. À medida que a escola deixa de cumprir seu papel, compromete a inserção do indivíduo na sociedade, dificultando que ele se torne um sujeito pleno e cidadão.

Assim, a grande missão do ensino da leitura é promover o conhecimento do aluno por meio de práticas escolares de cunho educativo que tenham como foco a promoção da cidadania, em que o ato de ensinar se baseie na lógica e nos mecanismos de desalienação deste mundo fragmentado em que vivemos. Por isso, afirmamos que a leitura, quando praticada com criticidade, pode abolir o poder do dominante sobre o dominado, pois é um dos principais meios para desenvolver a criticidade de quem aprende.

Esse é um exemplo do que pode ocorrer com quem tem contato com o conhecimento. Transformação esta que não acontece de imediato, nem de forma uniforme. Trata-se de um processo, e, como tal, é variável. Especificamente na educação formal, esse processo tem a finalidade de ampliar a autoconsciência humana, a qual pode levar anos para ser plenamente desenvolvida.

Dessa forma, o único limite para a ampliação da leitura é a capacidade de imaginação do leitor, uma vez que ele tem o dever e o poder de construir as imagens acerca do que está lendo. O livro é um objeto inserido nesse contexto: tem autoria, propósito, um tempo e um espaço delimitados — tanto de criação quanto de circulação. Conhecer o autor e sua época, bem como as condições de produção do texto, ajuda a inferir sobre outros tempos e espaços. Um exercício interessante é comparar textos literários que abordem a mesma temática, mesmo local ou épocas diferentes, ou até textos oriundos de culturas distintas sobre o mesmo tema.

Enfim, a importância do ato de ler implica a percepção crítica do escrito, do lido e do observado. É esse conjunto de situações concretas que possibilita ao homem realizar uma leitura crítica do mundo, para além da palavra e de seus processos. É a partir desse contexto que podemos refletir sobre o leitor e as dimensões de sua prática cotidiana, pois ler é, acima de tudo, compreender. Como afirma Freire (2003, p. 22):

“A compreensão crítica envolve a compreensão igualmente crítica da leitura [...]”

Partindo do pressuposto de que a leitura é um processo que possibilita ao leitor construir significados de forma ativa, conceituamos esse mecanismo desafiador, pois exige do sujeito aprendiz a compreensão e a inserção no mundo

letrado, enriquecendo suas próprias ideias e experiências intelectuais. A leitura desafia a necessidade de compreensão e interação com o mundo, enriquecendo pessoalmente quem lê e, conseqüentemente, promovendo sua transformação.

O desenvolvimento da leitura é fundamental para a prática de inúmeras atividades nos diversos contextos em que o indivíduo está inserido ou mantém relações. A leitura deve, a princípio, ampliar o universo de conhecimento do leitor, sendo este o momento propício para a incorporação de novos saberes, uma vez que é por meio dela que o indivíduo assimila ideias, conceitos e informações acerca das coisas, das pessoas, dos fatos, do mundo e de tudo que o cerca.

O gosto pela leitura deve ser iniciado na sala de aula, porém a realidade é outra, pois, na maioria das vezes, ocorre o oposto: é na escola que a criança toma aversão a esse processo, desprezando-o. Esse distanciamento pode ser provocado pela falta de incentivo à leitura no ensino, pelo uso inadequado do material didático, que muitas vezes exige dos estudantes apenas a leitura para a aplicação de exercícios, análise sintática ou cumprimento do programa escolar.

Sendo assim, um dos grandes desafios enfrentados pelo professor para estimular o gosto pela leitura em sala é promover aulas dinâmicas e imbuídas de significados, capazes de despertar no sujeito aprendiz o verdadeiro sentido do que ele lê.

3 METODOLOGIA

Compreendendo que a leitura é uma poderosa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, este trabalho partiu do problema inicialmente citado: como a biblioteca escolar tem cumprido seu papel de incentivo à leitura. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa, baseada em um estudo a partir de dados e resultados que possibilitaram uma análise de interesse científico e relevância social.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam os fenômenos em seus contextos naturais, buscando compreender os significados atribuídos pelas pessoas a esses fenômenos. O tipo de pesquisa adotado neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que se fundamenta no estudo de teorias com o intuito de sustentar e comprovar as análises realizadas.

Segundo Gil (2002), a revisão bibliográfica consiste na leitura, análise e interpretação de material impresso, tais como livros, documentos, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, entre outros. Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (1992), a revisão bibliográfica corresponde ao levantamento de toda a bibliografia já publicada, seja em livros, revistas ou publicações avulsas e impressas. Para a realização de uma pesquisa bibliográfica, é necessário seguir algumas etapas, que incluem:

- 1) seleção do tema;
- 2) coleta de dados;
- 3) extensa leitura com o objetivo de selecionar informações verídicas;
- 4) análise crítica;
- 5) redação do trabalho;
- 6) e, por fim, a referência do material estudado.

A revisão bibliográfica é uma prática comum e fundamental no meio acadêmico, especialmente para estudantes, pois oferece uma base teórica sólida para a realização de estudos investigativos, possibilitando a formulação de conclusões próprias sustentadas em fundamentações teóricas consistentes.

A pesquisa bibliográfica busca resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisado e discutido as várias contribuições científicas esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (Bocato, 2006, p. 266).

Dessa forma, este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, que consistiu na revisão da literatura relacionada à temática abordada. Para tanto, foram utilizadas diversas fontes, incluindo livros, periódicos, artigos, sites da internet, entre outras. De acordo com Marconi e Lakatos (2009), o objetivo da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com todo o material publicado sobre determinado assunto, seja ele escrito, falado ou filmado, abrangendo inclusive conferências com debates, desde que tenham sido transcritos, publicados ou gravados de alguma forma. Assim, buscou-se em variadas fontes e autores um embasamento teórico consistente acerca da relação entre a biblioteca escolar e seu papel como incentivadora da leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise abrangente desenvolvida ao longo deste trabalho, tornou-se evidente que a temática do incentivo à leitura escolar revela-se consideravelmente mais complexa do que comumente se pressupõe. O uso estratégico do espaço da biblioteca como ambiente propício para fomentar o hábito da leitura desponta como uma abordagem promissora para ampliar o contingente de leitores nas instituições escolares. No entanto, essa potencialidade depende diretamente da capacidade de se mobilizar e administrar, de forma criteriosa e eficaz, os recursos e instrumentos disponíveis, garantindo que a biblioteca transcenda seu papel meramente físico para tornar-se um centro dinâmico de interação e apropriação cultural.

A importância da leitura para a formação integral do indivíduo não é novidade. Contudo, apesar do reconhecimento desse papel, diversos problemas persistem. Muitos, especialmente a maioria dos brasileiros, demonstram pouco interesse pela leitura, frequentemente por considerá-la uma atividade enfadonha. Observa-se que a leitura ocupa um lugar secundário na vida de grande parte das pessoas, provavelmente em razão da ausência do hábito desde a infância. Além disso, nota-se uma redução significativa no número de leitores nas escolas públicas.

Pode-se concluir com segurança que a infância é o período mais propício para incentivar e consolidar o hábito da leitura, pois é nessa fase que as crianças constroem suas rotinas e preferências. Se desde cedo forem estimuladas a apreciar os livros, há grande probabilidade de se tornarem leitoras assíduas. Por isso, é fundamental que todas as escolas possuam bibliotecas, garantindo o contato das crianças com diferentes obras, mesmo que ainda não saibam ler.

A biblioteca escolar é o ambiente mais apropriado para despertar o interesse pela leitura em crianças e adolescentes, visto que esse espaço faz parte do cotidiano escolar e está presente na vida educacional dos estudantes. Infelizmente, muitas escolas não utilizam suas bibliotecas de forma adequada e adaptada para promover a leitura.

Para cumprir seu papel, a biblioteca escolar deve estar estruturada de acordo com a faixa etária dos seus frequentadores. É fundamental que seja organizada, com um espaço amplo e acolhedor, onde os leitores se sintam confortáveis para ler,

estudar e pesquisar. Além disso, deve contar com um acervo diversificado, que atenda às necessidades e interesses do público local.

O propósito da biblioteca é promover a leitura e servir como fonte de pesquisa. A leitura pode ocorrer sem biblioteca, mas o contrário não é verdadeiro: uma biblioteca sem leitores perde seu sentido, tornando-se um corpo sem alma, desprovida de utilidade.

Portanto, a partir das análises bibliográficas, constatou-se que a biblioteca escolar é um espaço fundamental para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura entre os alunos. Com um acervo variado, que inclua obras em diferentes suportes e literatura infantil, e com a realização de atividades recreativas envolvendo a leitura, é possível que o hábito se estabeleça de forma espontânea.

Dessa forma, as diversas concepções acerca da biblioteca escolar evidenciam sua importância no contexto educacional, tornando-a essencial para o educando desde o ingresso na escola até a conclusão do ensino médio.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: 2ª ed. Cortez, 1994.

BEZERRA, Maria Aparecida da Costa. **O papel da biblioteca escolar: importância do setor no contexto educacional**. Revista CRB-8 Digital, São Paulo, v.1 n. 2. P. 04- 10. out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Língua Portuguesa). 2. Ed. Brasília: MEC/ secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BORDINI, Maria da Gloria; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura a formação do leitor**. Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

FONSECA, Edson Nery da. **Introdução à biblioteconomia**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos/ livros, 2007.

FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?** 2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf>>. Acesso em 15 maio 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. **Biblioteca escolar e leitura**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.8 .n.9 . p. 01-11. 2003/2004.

IFLA/UNESCO. **As diretrizes da IFLA/UNESCO** para Bibliotecas escolares. 2006. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/school.../school-libraryguidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

KLEIMAN, Ângela B. MORAES, **oficina de leitura: teoria e prática**. 4ª ed. Campinas – SP: Pontes, 1996.

LAKATOS. Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 6. Ed. São Paulo – SP: Atlas, 2006

SILVA, Ezequiel Theodoro de **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia a leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LAJOLO, Marina. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Àtica, 2006

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense. 2005.

MAMEDE, Kedna Kiss de oliveira. **Biblioteca Escolar e seu papel no incentivo à leitura**. 2013, Trabalho de conclusão de curso (monografia) Universidade Federal da Paraíba, 2013.

VII

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Claudinei Vitor Gomes¹⁴
Fabiana Vieira Marques¹⁵
Helanio Carneiro da Silva¹⁶
Jésus Vanderli do Prado¹⁷
Saulo Pereira do Prado¹⁸

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as competências digitais no contexto educacional, destacando sua influência e contribuição no processo de ensino e na formação de professores. São discutidos os conhecimentos e habilidades necessários para o uso das tecnologias digitais, bem como as exigências do mercado de trabalho e a aplicação dessas competências na educação presencial, a distância (EAD) e híbrida, visando melhorar a interação entre docentes e discentes. Além disso, aborda-se o impacto da pandemia da COVID-19 na aceleração da adoção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em diversos setores da sociedade, incluindo o ambiente escolar e doméstico. A pesquisa foi estruturada em quatro capítulos e fundamentada em revisão bibliográfica, estudos em fontes especializadas e livros digitais.

Palavras-chave: Competências digitais. Educação. Formação docente. Tecnologia. Sociedade.

ABSTRACT

This work aims to analyze digital competencies in the educational context, highlighting their influence and contribution to the teaching process and teacher training. It discusses the knowledge and skills required for the use of digital technologies, as well as the demands of the labor market and the application of these competencies in face-to-face, distance (EAD), and hybrid education, aiming to improve interaction between teachers and students. Furthermore, the impact of the COVID-19 pandemic on accelerating the adoption of Digital Information and Communication Technologies (DICT) across various sectors of society, including the school and home environments, is addressed. The research is structured in four chapters and based on a literature review, studies from specialized sources, and digital books.

Keywords: Digital competencies. Education. Teacher training. Technology. Society.

¹⁴ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: clauvitgmes@gmail.com

¹⁵ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: marxsfabiana@yahoo.com

¹⁶ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: helaniocarneiro@hotmail.com

¹⁷ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: jesusrado_2006@yahoo.com.br

¹⁸ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: fac.saulo@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais modificaram profundamente vários aspectos de nossas vidas: a forma como nos comunicamos, trabalhamos, nos divertimos, organizamos e adquirimos conhecimento e informação. O uso, dessas tecnologias, modificou ainda a forma como pensamos e nos comportamos, individual ou coletivamente.

Cada vez mais crianças e jovens estão crescendo em um mundo onde as tecnologias digitais são onipresentes. Isso não significa, no entanto, que eles possuam naturalmente habilidades e competências adequadas para utilizar essas tecnologias de forma efetiva, consciente e produtiva.

Um dos principais desafios da sociedade no uso das tecnologias digitais é garantir que elas sejam utilizadas de forma ética e responsável, evitando a propagação de desinformação e outras formas de violência virtual. Além disso, é importante garantir a privacidade e a segurança dos dados pessoais, bem como promover a inclusão digital para que todas as pessoas possam se beneficiar das oportunidades oferecidas pela tecnologia.

Portanto, diante da pesquisa realizada e da leitura, observa-se que o acesso rápido às informações por meio das tecnologias digitais é crucial na era digital em que vivemos. Isso permite que as pessoas obtenham informações importantes de forma rápida e eficiente, e também podem se comunicar e colaborar com outras pessoas em tempo real, independentemente da localização geográfica.

As tecnologias digitais têm sido cada vez mais utilizadas nos espaços educacionais como ferramentas pedagógicas, por exemplo, para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Elas proporcionam novas possibilidades de criação, interação e colaboração entre estudantes e professores, além de estimular o desenvolvimento de habilidades digitais importantes para o mundo atual. No entanto, é importante que o uso dessas tecnologias seja planejado e orientado, buscando sempre uma educação crítica e consciente.

No campo educacional é possível usá-las como ferramentas valiosas para o ensino, pois oferecem uma ampla gama de recursos que ajudam a engajar os alunos e melhorar a compreensão do conteúdo. Alguns exemplos incluem jogos educacionais, vídeos explicativos, plataformas de *e-learning* e programas de simulação.

2 NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO

De fato, é incontestável que o uso das tecnologias digitais em nosso cotidiano, ao longo dos anos, transformou profundamente nossas vidas. Nos anos 2000, a tecnologia ganhou destaque com a popularização dos computadores. Nessa mesma época, surgiu o termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Com a pandemia da Covid-19, esse processo de evolução foi acelerado em diversas áreas, como nos serviços prestados pelos setores público e privado, no ambiente familiar, escolar e profissional. A partir disso, outras habilidades passaram a ser exigidas na rotina das pessoas, sob a perspectiva tecnológica, como a melhor compreensão de competências e inovação. Esta última pode ser identificada por meio das habilidades digitais adquiridas em cursos de formação continuada ou mesmo por meio de atividades cotidianas que envolvem o uso dessas tecnologias. Já a competência refere-se à capacidade de solucionar problemas com base em conhecimentos diversos, aplicados de forma criativa e inovadora. Por isso, o uso das TIC exige uma postura inovadora e um sujeito competente.

Vidal e Miguel (2020) afirmam que o século XXI é marcado por transformações significativas para a sociedade contemporânea, em todos os aspectos. Nesse contexto, a evolução das tecnologias digitais está reconfigurando a forma como as organizações sociais e os indivíduos se comunicam e se relacionam.

As tecnologias propiciam a aprendizagem em diferentes ambientes, inclusive fora da escola. No entanto, as exigências do mundo contemporâneo impõem uma pressão crescente sobre o espaço escolar e sua função nesse cenário. Um diálogo contínuo sobre a necessidade de adequação do ensino a essas demandas mostra-se cada vez mais imerso no universo informacional. Nesse sentido, os alunos, juntamente com os professores, precisam ser tecnologicamente participativos, o que demanda uma formação que envolva o domínio dos conhecimentos tecnológicos (Palfrey; Gasser, 2011). Na concepção de Behrens e Carpim (2013, p. 109):

O processo de educação inclui de forma direta o desenvolvimento, evolução e aspectos culturais de qualquer humanidade, e requer que os professores entendam a concepção de homem, de sociedade e de mundo que reveste sua prática de vida e que se transporta para sua prática pedagógica. A formação dos alunos no século atual exige que o professor acompanhe a mudança paradigmática da ciência e da educação e as possíveis

decorrências das inovações técnicas e tecnológicas, trabalhando de maneira a integrar conhecimentos sociais complexos e tecnologias cada vez mais sofisticadas (Behrens e Carpin, 2013, p. 109).

Essa reflexão sobre as transformações causadas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais evidencia a necessidade de flexibilidade no ensino frente aos recursos tecnológicos. Além disso, sugere repensar as atividades individuais, sociais e coletivas das pessoas envolvidas com a educação.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Com a expansão das tecnologias em vários ambientes e com a facilidade de acesso, tornou-se necessária uma mudança no termo TIC para Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nesse sentido, observa-se que, dentro da área educacional, as TDICs imprimem objeções, distorções, desafios e vínculos que devem ser parte integrante do projeto pedagógico da escola básica, a fim de promover um processo de aprendizagem dinâmico e libertador.

Sendo assim, os obstáculos que as TDICs trazem não podem ofuscar os benefícios proporcionados por essas ferramentas. Na contemporaneidade, é incoerente educar desconsiderando o mundo digital, formando o aluno para uma vida desconectada da realidade, fundamentada apenas em encontros presenciais e tarefas que ignoram o uso das tecnologias digitais.

As tecnologias digitais móveis, conectadas, leves, ubíquas são o motor e a expressão do dinamismo transformador, da aprendizagem social por compartilhamento, da aprendizagem por design, das tentativas constantes de aperfeiçoamento e de introdução de novos produtos, processos e relações. Hoje não são só apoio ao ensino, são eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada, sempre que haja profissionais da educação abertos e competentes (na educação formal), currículos abertos e metodologias ativas. O acesso fácil (infraestrutura, banda larga, mobilidade) e as competências digitais são fundamentais para implementar propostas educacionais atuais, motivadoras e inovadoras (Moran, 2018, p. 51).

É necessário considerar que o mundo se apresenta híbrido e ativo. Nesse contexto, os processos de ensino e aprendizagem podem oferecer meios e itinerários que proporcionem aos envolvidos na educação conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de modo aberto, adequado e empreendedor (Moran, 2018). De acordo com o artigo *"Evolução da educação por meio da tecnologia"* (DOI:

10.47573/aya.5379.273.10), a tecnologia e a educação passaram a caminhar juntas na década de 1940, nos Estados Unidos, quando foram utilizadas no ensino dos militares, a fim de prepará-los para a Segunda Guerra Mundial. Vale salientar que, à época, a sociedade não tinha acesso às novas tecnologias.

Nos dias atuais, o cenário é totalmente diferente, com as inovações tecnológicas presentes no cotidiano da maior parte da sociedade, atuando como aliadas e funcionando também como ferramentas pedagógicas, voltadas ao desenvolvimento de habilidades dos discentes nos aspectos cognitivos, raciocínio lógico, resolução de problemas, meios de informação, estudos, compreensão e reflexão sobre os acontecimentos da sociedade na qual estão inseridos — tudo isso sob a orientação e coordenação dos professores quanto ao seu uso, dentro ou fora da sala de aula.

Neste contexto, exige-se cada vez mais o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes associadas ao uso eficaz dos recursos tecnológicos — as chamadas “competências digitais” —, para que se possa aproveitá-los ao máximo em diversas ações, sejam elas no ambiente de trabalho ou fora dele. Diante desse cenário, é importante registrar que o atual mercado de trabalho exige dos profissionais não apenas a capacidade de operar as novas tecnologias digitais, mas também a aptidão para atender às demandas de clientes e usuários, cada vez mais exigentes quanto à qualidade dos serviços prestados.

4 COMPETÊNCIAS DIGITAIS

As competências digitais de um profissional podem ser avaliadas de diversas maneiras, classificando-o conforme o nível de conhecimento. No nível básico, por exemplo, estão habilidades como ligar um computador, acessar e enviar e-mails, trocar mensagens por meio de aplicativos, entre outras. No nível intermediário, incluem-se capacidades mais avançadas, como criar documentos, compartilhá-los na nuvem e administrar redes sociais de empresas. Já no nível avançado, encontram-se profissionais aptos a atuar no setor de Tecnologia da Informação (TI) de uma organização, desenvolvendo soluções conforme as necessidades da empresa, como a construção e estruturação de programas e sites. Mas, afinal, o que são competências digitais?

Gisbert, Gonzáles e Esteve (2016) definem competência digital como um conjunto de ferramentas, conhecimentos e atitudes de âmbito tecnológico, comunicativo, midiático e informacional que proporcionam uma alfabetização digital ampla e múltipla. Gutiérrez Porlan (2016) amplia essa definição, afirmando que a competência digital consiste na mobilização de novos conhecimentos, valores e atitudes para a aplicação adequada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

De acordo com Ferrari (2012, 2013) e a Comissão Europeia (2008), as competências digitais estão relacionadas às ações de conhecer e saber usar as tecnologias com responsabilidade e criticidade, sendo consideradas essenciais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. Há evidências de que as instituições responsáveis pela formação de professores ainda enfrentam dificuldades para reconhecer formalmente a importância crescente da alfabetização digital como habilidade fundamental em todas as disciplinas e profissões. Quando presentes, os recursos digitais tendem, muitas vezes, a ser utilizados apenas como softwares educacionais específicos, utilitários e ferramentas para pesquisa na web, o que corresponde a um processo restrito de digitalização de materiais.

A competência digital é considerada uma habilidade essencial para os professores, que devem gerenciar diversos aspectos das temáticas ministradas em relação às ferramentas pedagógicas, ajudando-os a adquirir e atualizar as habilidades necessárias para o desempenho de suas funções. Essas habilidades ainda são qualificadas como insuficientes em número, incipientes em substância e limitadas no desenvolvimento das competências requeridas. Embora haja amplo consenso sobre a importância das competências digitais, a formação de professores necessita de intervenções para que todos estejam capacitados a manusear e utilizar as ferramentas que compõem as TDIC.

O Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia, reconhecendo que a educação contribui para a preservação e renovação da base cultural comum da sociedade, assim como para a aprendizagem dos valores sociais e cívicos essenciais, tais como cidadania, igualdade, tolerância e respeito, recomendaram oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, entre as quais está a competência digital. Esta é considerada transversal ao desenvolvimento das demais competências, essencial para a inclusão social satisfatória, para a

participação cívica ativa e consciente na sociedade e na economia, além de ser fundamental para o crescimento competitivo, inteligente e sustentável da sociedade.

O quadro teórico e conceitual da competência digital, desenvolvido por meio de extensas consultas a especialistas no contexto europeu, visa a utilização de ferramentas digitais para melhorar e inovar a educação. Este é direcionado aos educadores desde o ensino pré-escolar até o superior e organizado em seis áreas.

4.1 Evidências na formação em TDIC

Embora o quadro tenha sido desenvolvido com foco em educadores de todos os níveis, sua lógica é cumulativa, ou seja, cada nível superior inclui todos os descritores dos níveis inferiores. Dessa forma, possui grau crescente de complexidade, facilitando a compreensão e a valorização do nível pessoal de competência digital pelos educadores.

Profissionais com níveis mais altos de habilidades em TIC apresentam um acréscimo salarial de 7,9%. Além disso, a população com baixos níveis de habilidades em TIC está mais suscetível à perda de empregos devido à informatização e à automação de processos. Isso impõe uma responsabilidade adicional às instituições de ensino superior, que devem implementar estratégias de digitalização para promover uma gama de habilidades essenciais para o século XXI, exigindo dos docentes níveis adequados de proficiência em competências digitais, para que possam, por sua vez, desenvolver essas competências nos alunos.

Na evolução da educação, observa-se a influência das TIC, que tem provocado mudanças na concepção, planejamento e implementação do processo de ensino-aprendizagem, quebrando barreiras espaço-temporais. Esses fatos explicam o crescente interesse pela competência digital dos professores em todos os níveis do sistema educacional, incluindo o ensino superior. As competências digitais, que vão além da mera componente técnica, envolvem um debate mais amplo sobre os modelos que possibilitam a integração de novas tecnologias nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, um novo contexto eletrônico está, gradualmente, modificando o ambiente de trabalho do docente, demandando que as instituições se reestruturem em aspectos metodológicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, repensem a formação docente.

4.2 Resultados pós-formação docente em TDIC

O estudo realizado no contexto português teve como objetivo aferir o nível de proficiência nas competências digitais dos docentes do ensino superior. Para isso, aplicou-se uma autoavaliação baseada no modelo desenvolvido para docentes do ensino superior espanhol, identificando que:

- a) 70,5% dos docentes possuem um conhecimento bastante alto em relação à instalação e seleção de recursos de TIC;
- b) 70% afirmam conhecer diversas ferramentas telemáticas;
- c) 75% consideram diferentes aspectos importantes e necessários ao selecionar recursos;
- d) 54% apresentam conhecimento médio-baixo na implementação e avaliação de ações educacionais com TIC;
- e) 60% afirmam não publicar seu conteúdo on-line.

Os autores concluíram que 66% dos professores participantes atingem um alto nível de competência digital, 7,5% encontram-se em nível médio e 26,5% em nível baixo, resultando em um nível médio geral de competência digital entre os docentes.

No entanto, os professores demonstram insegurança em áreas como segurança digital, proteção de dados, gerenciamento da identidade digital, propriedade intelectual e autoria, além de apresentarem relutância quanto ao uso de redes sociais. Eles, assim como a administração da instituição, reconhecem a necessidade de formação em TIC e sua aplicação pedagógica para estudantes, docentes e equipe administrativa, conforme constatado em uma instituição de ensino superior de saúde no Reino Unido por meio de questionário online de autoavaliação de competências digitais e entrevistas semiestruturadas.

Os resultados indicam ainda que os docentes manifestam preocupações quanto ao equilíbrio entre vida pessoal e profissional proporcionado pelos dispositivos portáteis. Além disso, evidenciam que professores de instituições de ciências técnicas e TIC são mais competentes digitalmente em pesquisa científica e aplicam mais tecnologias contemporâneas do que os docentes das áreas de humanidades e ciências sociais.

Os docentes de níveis profissionais mais baixos classificam-se majoritariamente como pertencentes à geração digital (65,56%), ou seja, tiveram contato com TIC durante sua formação. Por fim, o estudo aponta que 76,35% desses docentes possuem computadores pessoais, tablets e/ou outras tecnologias inovadoras, como leitores eletrônicos, enquanto apenas 23,65% da geração que se declara não digital, presente nos níveis superiores, possuem tais dispositivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou um recorte dos impactos provocados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas diversas transformações sociais, especialmente nos modos de comunicação, trabalho, estudo e lazer. A expansão da internet, o surgimento de dispositivos móveis e a popularização das redes sociais são exemplos que ilustram a forma como as TDIC têm alterado significativamente o cotidiano e as relações humanas.

Essas transformações apresentam tanto oportunidades quanto desafios, destacando-se a necessidade de adaptação a novas formas de trabalho e a capacidade de lidar com o volume e a diversidade de informações disponíveis na rede. Nesse contexto, as habilidades profissionais no uso das TDIC são atualmente essenciais em diferentes áreas, englobando conhecimentos em softwares de produtividade, navegação eficiente na internet, compreensão dos conceitos de segurança da informação e a organização e manejo eficazes de dados e informações.

Ademais, a educação é uma esfera diretamente impactada pela evolução das TDIC, que possibilitam o acesso a uma ampla gama de recursos educacionais e ferramentas de aprendizagem, tornando o processo educacional mais dinâmico, eficiente e inclusivo. A expansão do ensino a distância, favorecida por essas tecnologias, democratiza o acesso à educação. Entretanto, ressalta-se a importância de promover o uso responsável e ético das tecnologias digitais no ambiente educacional.

Conclui-se que a competência digital constitui um componente fundamental para o desenvolvimento das habilidades necessárias aos profissionais da educação, habilitando-os a utilizar as ferramentas virtuais de forma eficaz. Com competências digitais sólidas, é possível garantir um acesso mais qualificado às tecnologias,

aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, e fortalecer a comunicação, a colaboração e a resolução de problemas nesse meio. Dessa forma, a competência digital não apenas facilita o desempenho profissional, mas também fomenta a criatividade, a inovação e a adaptabilidade em um mundo marcado pela crescente tecnificação e transformação digital.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida; CARPIM, Lucymara. **A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade**. In: PRYJMA, Mariêlda (org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BEM MACHADO, Andréia; MARTIN CEBALLOS, Juan. **Competências Digitais Pós-Pandemia**. Disponível em: <https://www.revistadigital.org.br/competencias-digitais-pos-pandemia/>. Acesso em: 15 maio 2025.

DONELAN, H.; KEAR, K. **Creating and collaborating**: students' and tutors' perceptions of an on-line group project. International Review of Research in Open and Distributed Learning, v. 19, n. 2, 2018.

DUART, J.; SANGRA, A. **Aprendizaje y virtualidad**: um nuevo paradigma formativo? In: DUART e SANGRA. Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa-Eduoc. p. 61-76, 2000.

FERRARI, A. **Digital competence in practice**: An analysis of frameworks. Sevilla: JRC IPTS. (DOI: 10.2791/82116), 2012.

FERREIRA DE SENA, Edna Maria; GOMES DE LIMA, Elcileide; PEREIRA DE ANDRADE, Josecleide; et al. **A Evolução da Educação por Meio da Tecnologia**. Disponível em: <https://www.revistadigital.org.br/a-evolucao-da-educacao-por-meio-da-tecnologia/>. Acesso em: 15 maio 2025.

FONTANILLAS, T. R. **La docencia en colaboración en contextos virtuales**. Estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC. 2011. Tese de Doutorado. Universitat Oberta de Catalunya.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VIDAL, Altemar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As tecnologias digitais na educação contemporânea. **ID on line**: Revista de Psicologia, v. 14, n. 50, p. 366-379, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2443/3877>. Acesso em: 01 mar. 2021

VIII

EDUCAÇÃO DIGITAL ONLIFE: UMA PERSPECTIVA SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ATUALIDADE

ONLIFE DIGITAL EDUCATION: A PERSPECTIVE ABOUT THE MEANINGFUL LEARNING NOWDAYS

Claudinei Vitor Gomes¹⁹
Fabiana Vieira Marques²⁰
Helanio Carneiro da Silva²¹
Jésus Vanderli do Prado²²
Saulo Pereira do Prado²³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar ferramentas digitais que podem ser utilizadas em diferentes ecossistemas de aprendizagem, com o intuito de auxiliar o professor na organização e visualização de suas práticas pedagógicas. Atuar com as novas tecnologias demanda não apenas a adoção de métodos inovadores, mas, sobretudo, a preparação dos educadores para participarem ativamente de um processo de ensino-aprendizagem capaz de transformar indivíduos diante das exigências da sociedade globalizada. Nesse contexto, as plataformas digitais se configuram como recursos que possibilitam uma nova abordagem para o trabalho docente, além de promoverem a interação entre todos os envolvidos no processo educativo. Assim, torna-se viável pensar em uma aprendizagem significativa, em que a experimentação esteja integrada ao percurso formativo, superando a simples memorização de técnicas aplicadas de forma fragmentada. A educação OnLife, nesse sentido, representa uma proposta em que ensino e aprendizagem se desenvolvem por meio da investigação, da interação, da partilha de saberes e da construção colaborativa do conhecimento. Trata-se de um ecossistema educativo caracterizado pela participação contínua e interativa dos sujeitos na rede digital, permitindo o compartilhamento de experiências que enriquecem as dimensões educacional, profissional e pessoal.

Palavras-chave: Ferramentas digitais. Educação digital. OnLife. Ecossistemas de aprendizagem. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article aims to present digital tools that can be used in different learning ecosystems in order to support teachers in organizing and visualizing their pedagogical practices. Working with new technologies requires not only the adoption of innovative methods but, above all, the preparation of educators to actively engage in a teaching-learning process capable of transforming individuals in response to the demands of a globalized society. In this context, digital platforms emerge as resources that enable new approaches to teaching while also fostering interaction among all those involved in education. Thus, it becomes possible to envision meaningful learning in which experimentation is integrated throughout the educational process, going beyond the mere memorization of techniques applied in isolated contexts. In this sense, OnLife education represents an approach where teaching and learning occur through investigation, interaction, knowledge sharing, and collaborative discovery. It refers to an educational ecosystem characterized by the continuous and

¹⁹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: clauvitgmes@gmail.com

²⁰ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: marxsfabiana@yahoo.com

²¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: helaniocarneiro@hotmail.com

²² Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: jesusrado_2006@yahoo.com.br

²³ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: fac.saulo@gmail.com

interactive participation of individuals within the digital network, allowing the exchange of experiences that enrich educational, professional, and personal dimensions.

Keywords: Digital tools. Digital education. OnLife. Learning ecosystems. Meaningful learning.

1 INTRODUÇÃO

O dia 16 de março de 2020 marcou um momento histórico para a classe docente, pois, por meio dos grupos de WhatsApp ou redes sociais das instituições de ensino, foi comunicado que as atividades escolares estavam suspensas. Foi uma noite inesperada que mudou profundamente a prática docente vigente.

A cidade de Wuhan, na China, vivia o surto do coronavírus (COVID-19), e no dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a doença como pandemia. Em decorrência disso, por orientação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), os governos estaduais decretaram o fechamento das escolas por 15 (quinze) dias. Assim, de forma muito rápida, os professores passaram por uma mudança significativa em sua formação básica: aquela em que o contato físico e a presença ao lado da criança eram considerados suficientes para a aprendizagem. Nesse momento, a classe docente adentra o ensino remoto, modalidade nunca prevista ou experienciada nos cursos de graduação para a educação básica, que posteriormente passou a ser denominada educação híbrida e, finalmente, educação OnLife. Segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 18), “o OnLife, onde ‘real’ e ‘virtual’ se (con)fundem, é algo que nos instiga a repensar, de forma imprescindível, todas as atividades humanas e, principalmente, a Educação”.

Diante desse cenário, o presente artigo foi elaborado com base na seguinte pergunta norteadora: como mediar a aprendizagem diante das inúmeras ferramentas digitais disponíveis para o ensino e a aprendizagem? Esse questionamento surge no momento em que a sociedade enfrenta uma crise sanitária que restringe o contato físico entre docentes e alunos, mas em que o ensino necessita continuar, e, assim, novas formas de ensino e aprendizagem ganham espaço para integrar a rotina escolar.

O trabalho tem como objetivo elencar alguns ecossistemas pedagógicos ou de aprendizagem disponíveis atualmente no ambiente virtual (tais como Edmodo, Moodle, OpenEdu, entre outros), como ferramentas facilitadoras da aprendizagem. A partir desse ponto, busca-se perceber o avanço da aprendizagem com o uso de recursos tecnológicos, bem como comparar as transformações entre os status online

e offline nos ambientes virtuais e compreender a aprendizagem na educação digital a partir do conceito de OnLife, sistema híbrido de ensino entrelaçado pelos aspectos virtual e real.

A pesquisa foi conduzida pela equipe por meio do compartilhamento de experiências relacionadas aos seus locais de trabalho e à angústia vivida pelos docentes no momento do fechamento das escolas. Em seguida, foi realizado um levantamento bibliográfico para identificar as tecnologias educacionais disponíveis no mercado que pudessem servir como ferramentas para as aulas remotas. Dessa forma, foram realizadas diversas leituras qualitativas sobre ferramentas digitais, enquanto recursos pedagógicos capazes de auxiliar os discentes no ensino remoto.

O texto está estruturado em quatro seções: a primeira traça um panorama da educação contemporânea pelo ensino remoto, delimitando o espaço geográfico entre professor e aluno; a segunda destaca a importância da curadoria digital diante da grande quantidade de conteúdos trazidos pelas tecnologias educacionais, ressaltando que tais conteúdos devem ser selecionados pelo professor antes de se tornarem material de estudo para o aluno; a terceira seção enfatiza a relevância da educação digital atualmente, explicita o conceito de ecossistemas de aprendizagem com atores em rede e, por fim, a última seção apresenta as novidades da educação pós-pandemia, especialmente o conceito de educação OnLife, que engloba o ensino digital conectado permanentemente, evidenciando a dificuldade em distinguir as diferenças entre os estados online e offline.

2 EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Ao refletirmos sobre a educação formal nos ambientes geográficos onde ela ocorre, aproximamo-nos dos muros que cercam as instituições educacionais — muros que limitam a aula à sala de aula, restringindo a aprendizagem. Assim, podemos relacionar essa perspectiva às metáforas dos muros que cercavam as cidades antigas e medievais, conforme utilizado por Di Felice (2009). Contudo, no âmbito das cidades, essa separação física deixou de existir; o indivíduo não consegue mais fazer parte da natureza, e tudo o que não é humano foi separado e reduzido a objetos e matéria-prima. Nesse sentido, a educação também está inserida nesse contexto: podemos afirmar que os muros dos espaços escolares e as

paredes das salas de aula segregam as aprendizagens em rede das aprendizagens formais, reduzindo estas últimas ao espaço interno da sala de aula.

Desse modo, os materiais instrucionais escolhidos pelo docente, ambos ocupando a centralidade do processo, ignoram o ecossistema da biodiversidade do qual o indivíduo faz parte nessa rede colaborativa, que hoje é permeada pela técnica. Justamente a técnica e a tecnologia viabilizam a hibridização desses mundos distintos — digital, físico e biológico — possibilitando que a aprendizagem continue além das paredes que cercam as salas de aula e do próprio conceito tradicional de aula, em espaços-fluxos que se estendem por inúmeras plataformas digitais, ampliando o habitar do ensinar e do aprender a aprender para além dos limites geográficos.

Nessa perspectiva, com a pandemia e a impossibilidade do deslocamento físico do indivíduo em função da necessidade de isolamento, os espaços escolares, antes restritos a ambientes geográficos delimitados, foram obrigados a "romper a porta afora". Embora a maior parte das estratégias pedagógicas adotadas por diferentes instituições e níveis de ensino tenha se baseado no "ensino emergencial remoto", o fato de docentes e discentes utilizarem inúmeras plataformas digitais (PD), em rede colaborativa, mesmo que apenas como ferramenta pedagógica, promoveu modificações significativas.

Dessa forma, a educação como a conhecíamos antes da pandemia não existe mais da mesma maneira. A necessidade do uso massivo de plataformas digitais em rede colaborativa — única alternativa para que os processos de ensino e aprendizagem continuassem — acelerou um movimento que, desde a década de 1980, já acontecia na educação, porém de forma muito mais lenta, se comparado às transformações provocadas pelas metamorfoses digitais nos demais setores da sociedade.

3 TECNOLOGIAS, CONTEÚDOS E RECURSOS DIGITAIS

São fatores positivos do uso das tecnologias digitais na aprendizagem a necessidade de constante capacitação, pois é uma área que evolui em grande velocidade; com isso, também chegam as evoluções nas práticas de ensino. Trata-se “de um novo campo de oportunidades e um potencializador dos processos

de ensino e aprendizagem para um contexto mais digital e adaptado ao mundo em que vivemos” (ROCHA; OTA; HOFFMANN, 2021, p. 21).

Diante desse cenário, o conhecimento dos softwares e a clareza quanto ao objetivo de seu uso nas práticas pedagógicas são fundamentais, assim como a percepção sobre a adequação do recurso tecnológico empregado. Isso porque somente o uso da tecnologia não pode ser considerado parâmetro suficiente para determinar a evolução ou o aperfeiçoamento dos métodos de ensino. Surge, então, a questão: quem deve assumir o papel de auxiliar na escolha do recurso (software) ou do conteúdo digital?

As instituições de ensino desempenham essa função e assumem o papel de “curadoras” de conteúdos digitais, realizando uma análise minuciosa para demonstrar seu real valor e como podem ser utilizados na educação. O termo “curadoria de conteúdo” tem origem no marketing, e na proposta teórica do conectivismo (SIEMENS, 2005), podemos concluir que o papel do professor na mediação do uso das tecnologias digitais equivale às atribuições do “curador de conteúdo”.

O compartilhamento de materiais educativos por docentes e alunos na rede evidencia a necessidade do uso da “curadoria digital” durante o processo de aprendizagem, que envolve atividades semelhantes às da curadoria de conteúdo: colecionar e partilhar materiais de leitura, discutir temas atuais, aprender a relacionar a grande quantidade de informações disponíveis na rede e analisá-las. Assim, a curadoria de conteúdo surge como uma ferramenta tríade no ensino, que envolve pesquisa, seleção e adaptação do material a ser trabalhado, possibilitando a oferta de conteúdo significativo para o público-alvo.

Por outro lado, é importante destacar que essa curadoria não consiste em buscar textos já prontos para utilizá-los indiscriminadamente, mas sim em estudá-los e extrair, de forma sucinta e preferencialmente com reflexões e apontamentos do responsável pela seleção, para posterior uso nas atividades pedagógicas. O texto passa a fazer parte de um contexto de estudo, tornando-se uma releitura do original, sempre atribuindo crédito ao autor. Nesse sentido, a curadoria de conteúdo é uma ferramenta que auxilia na busca de informações reais e confiáveis, e o professor torna-se um orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, numa construção mais aberta, criativa e empreendedora (BACICH et al., 2015, p. 56).

José Antônio Moreira et al. (2020) apontam que, entre os benefícios das tecnologias digitais voltadas para a prática de aprendizagem, está a possibilidade de acesso a recursos educacionais disponíveis, oferecendo material didático em diversas formas e plataformas, em que o estímulo à criação de recursos educacionais tem se destacado. Define-se os Recursos Educacionais Digitais (RED) como todo recurso digital que possa ser utilizado nos processos de aprendizagem, englobando diversos termos: objetos de aprendizagem (OA), recursos educacionais abertos (REA), objetos educacionais reutilizáveis (OER), entre outros. Espera-se que os REDs possibilitem uma aprendizagem significativa e enriquecedora aos estudantes, além de motivar o processo de pesquisa-ação.

4 EDUCAÇÃO DIGITAL, ECOSSISTEMAS DE APRENDIZAGEM E MODELOS PEDAGÓGICOS

Segundo a revista eletrônica Fundação Instituto de Administração (FIA, 2019), a educação digital é a forma mais eficiente e prática de ensinar, utilizando métodos tecnológicos em conjunto com processos dinâmicos de aprendizagem. Vale ressaltar que, nesse aspecto tecnológico, nada é imutável; as possibilidades de ensino e as ferramentas a serem adotadas são diversas, e busca-se, por meio desse viés, a promoção de um ensino de qualidade.

A educação digital não se restringe apenas ao uso de hardwares e softwares, tampouco a um pensamento computacional. De acordo com Moreira Schlemmer (2020), a educação digital é conceituada de maneira mais abrangente, em que atores humanos e não humanos se interligam e mantêm comunicação direta. Nesse contexto, a educação digital compreende os processos de aprendizagem e ensino formados na relação entre várias tecnologias digitais, estando elas conectadas ou não por redes.

Um ecossistema digital, no contexto educacional, é aquele em que a rede apoia a cooperação, a partilha do conhecimento, o desenvolvimento de tecnologias abertas e a evolução de ambientes ricos em saberes. Os fatores bióticos desse ecossistema de aprendizagem incluem duas espécies: a espécie humana, representada por professores e alunos, e a espécie digital, que corresponde aos conteúdos educacionais. A espécie digital pode evoluir, sofrer mudanças e aprimorar-se conforme a evolução tecnológica ou até mesmo ser extinta. Por sua

vez, um indivíduo da espécie humana surge no sistema ao começar a interagir e “morre” quando deixa de interagir usando a tecnologia.

Os fatores abióticos são as tecnologias que permitem a interação entre as espécies. Existem várias formas de interação entre elas: quando a espécie humana interage com a espécie digital; quando indivíduos da espécie humana criam indivíduos da espécie digital; ou quando a espécie digital é exibida à espécie humana. Interações também ocorrem dentro de cada espécie, ou seja, quando indivíduos da espécie humana colaboram entre si, e o mesmo se dá entre os elementos da espécie digital.

O ecossistema digital de aprendizagem pode ser comparado a um ecossistema ecológico, em que existe uma relação de dependência entre os atores (espécies) no ambiente. As interações são essenciais, pois as tecnologias digitais que formam esse ambiente fundamentam-se nessa rede de relações. Nessa relação interespecie, a espécie humana assume o papel de produtora e consumidora da espécie digital. O consumo ocorre quando indivíduos da espécie humana interagem com indivíduos da espécie digital e alteram o estado do conteúdo.

Adotando esse conceito de modelo pedagógico virtual, destacam-se pela atualidade, adaptabilidade e pertinência o modelo de Community of Inquiry (GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 2000). A presença cognitiva, segundo Garrison & Anderson (2005), corresponde à capacidade dos estudantes de contribuir e confirmar o significado a partir de uma reflexão sustentada e do discurso crítico.

Quanto ao tamanho ou estrutura, um ecossistema digital de aprendizagem pode ter qualquer dimensão, desde que possua capacidade para comportar os indivíduos da espécie humana (professores e alunos), da espécie digital (conteúdos) e o ambiente digital (as tecnologias), além das interações entre esses elementos.

A era da educação em rede não se limita ao uso das Tecnologias Digitais (TD) como práticas pedagógicas que simplesmente transferem o conteúdo da sala de aula presencial para espaços virtuais. Santos (2021, p. 09) destaca que “diante desse cenário tão desafiador, entende-se a importância de refletir sobre as questões relacionadas à educação digital e um novo momento de transformação que pode gerar uma mudança efetiva no paradigma”.

Esse paradigma tem seus primórdios na Educação a Distância, prática que pode ser remontada desde a filosofia de Platão, ao publicar os discursos de Sócrates e possibilitar a aprendizagem sem a presença física do mestre, até os anos

1970 e 1980, com o uso de ferramentas comunicacionais como correspondência, rádio, TV e satélite. Finalmente, na década de 1990, as tecnologias digitais em rede surgiram com um viés pedagógico-metodológico instrucional, resultante de uma pedagogia diretiva.

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, a internet social (web 4.0), a internet das coisas (IoT) e a internet dos dados (Big Data), que representam, respectivamente, a interação social em redes; a interação do sujeito com diversos objetos, hardwares e softwares; e o acesso ao fluxo contínuo de informações, criou-se um modo de habitar os espaços em rede, em que:

A perspectiva das formas comunicativas do habitar descreve uma ecologia comunicativa complexa que não se baseia mais nas interações entre sujeitos e mídia, entre humano e natureza etc., mas a partir de conexões de redes ecológicas interativas. O habitar torna-se, portanto, não mais a consequência da relação de um sujeito com um local específico ou da relação objetiva entre o indivíduo e o território, mas o resultado de múltiplas práticas comunicativas entre os membros de uma rede ecológica complexa, formada por seres humanos, dados, sensores, softwares, algoritmos, florestas, estradas etc. (Di Felice *et. al.*, 2020, p.8).

Para pensar numa Iniciativa Educacional OnLife é necessário, pois, problematizar o processo de aprendizagem dos atores humanos que habitam em rede, instaurando um novo paradigma de agentes e interagentes, humanos e não humanos (atores-redes), que formam as interações ecossistêmicas educacionais. Ou seja, é preciso conceber a educação em rede sob uma perspectiva interacional, comunicacional, criativa, crítica, cultural e relacional, em uma realidade hiperconectada. Num paradigma em que os agentes são humanos e não humanos, as linguagens são diversificadas e multimodais, os contextos variados e o espaço-tempo híbrido, em uma rede hiperconectada, como deve ser essa iniciativa educacional OnLife?

Schlemmer e Menezes (2021) afirmam que, no âmbito educacional, os muros das instituições escolares e as paredes das salas de aula, que ainda existem, de certa forma separam as aprendizagens formais das aprendizagens no mundo hiperconectado em rede. Assim, as primeiras ficam restritas ao espaço interno da sala de aula e aos materiais instrucionais definidos pelo mediador, ocupando ambos a especificidade e centralidade do processo de ensino e, conseqüentemente,

ignorando o ecossistema da biodiversidade do qual o indivíduo é parte integrante — um ecossistema que hoje também é permeado pela técnica.

Entretanto, são justamente a técnica e a tecnologia que facilitam a hibridização desses diferentes mundos — físico, biológico e digital —, o que favorece a aprendizagem e a prolonga para além dos muros das instituições escolares, das paredes do espaço escolar e do próprio conceito de aula, em fluxos que se dão por meio de inúmeras plataformas digitais, oportunizando um habitar atópico do ensinar e do aprender. Isso nos instiga, então, à construção da aprendizagem de uma Educação OnLife.

Ao destacar a aprendizagem OnLife, é conveniente trazer, neste tópico, o trabalho desenvolvido por David Ausubel acerca da Teoria da Aprendizagem Significativa. Isso porque, no momento em que os docentes se debruçam para entender e explicar como o discente se apropriará do grande número de conteúdos disponíveis nas plataformas virtuais, também precisam identificar quais desses conteúdos servirão de base para a produção de conhecimento científico pautado em evidências, conforme ilustra o excerto a seguir:

A aprendizagem significativa ocorre quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendente já sabe. Esclarece que *substantiva* significa não literal e que *não arbitrária* indica um conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, denominado por Ausubel, como *subsunçor* ou ideia-âncora. (MOREIRA, 2012)

Entende-se que a aprendizagem é significativa quando o conhecimento específico existente nas estruturas de conhecimento do aprendente permite a ele dar significado ao novo conhecimento advindo de novos estudos, nesse caso ressaltamos o ensino híbrido como motivador a novos conhecimentos, devido a motivação advinda de diferentes fontes de informação, seja ela por meio digital ou por materiais impresso ainda, o que explicamos de acordo com Moreira:

“É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.” (MOREIRA, 2012, p. 2)

5 EDUCAÇÃO ONLIFE

Para que a educação *OnLife* avance nos ecossistemas de aprendizagem, é necessário que ela seja pautada nas competências a serem adquiridas, nas pedagogias a serem adotadas e nos modelos de ensino que farão parte de todo o processo. Além disso, é preciso definir as ferramentas a serem utilizadas, as quais podem variar conforme o objetivo da atividade. Nesse contexto, podemos citar algumas plataformas, como Edmodo, Moodle, OpenRedu, entre outras.

A sociedade tem vivido momentos agitados e inéditos em diversos setores, e um dos que está em processo de reinvenção é o âmbito educacional. As diferentes esferas educacionais — estadual, municipal, federal e as instituições privadas — têm observado que o mundo mudou e que se exige, imediatamente, uma nova leitura sobre de onde viemos e para onde estamos caminhando. A obrigatoriedade do lockdown em ambientes com aglomerações de pessoas, como as salas de aula, fez com que os gestores repensassem como ensinar sem a presença física dos atores da aula fora do ambiente escolar. Assim, deu-se início ao estudo híbrido, uma nova forma de aprender que envolve diversas habilidades e novos hábitos por parte dos estudantes.

A educação híbrida consiste na combinação do aprendizado online e presencial. Essa nova forma de aprender foi consolidada no retorno às escolas, após a liberação do uso dos espaços escolares durante a crise sanitária, criando um modelo de ensino que mescla os momentos em que o aluno estuda no ambiente virtual e presencial.

Portanto, para que o aluno tenha um bom desempenho nessa modalidade de estudo, é fundamental que as instituições de ensino promovam discussões e planejamentos acerca da formação dos estudantes. Somente assim é possível garantir qualidade e resultados eficazes no processo de ensino e aprendizagem, conforme será demonstrado a seguir.

A abordagem da educação híbrida, no entanto, não se refere apenas a uma combinação das modalidades presencial e a distância. Trata-se de uma abordagem na qual o estudante é colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua aprendizagem. O professor tem o papel de incentivar, mediar e problematizar o processo ensino e aprendizagem, unindo o melhor do presencial e da educação a distância. (Machado *et. al.*, 2016)

Nessa perspectiva, o aprender se torna mais divertido; o aluno passa a ter curiosidade sobre as coisas e busca o saber. As aulas têm momentos presenciais, e as práticas de produção do conhecimento no meio virtual aproximam um número maior de sujeitos do direito à aprendizagem, oportunizando conhecer aquilo que não conhece e aprender aquilo que não sabe, por meio de conexões *on-line*, em tempo real. Isso permite alcançar outros espaços sociais, melhorando a comunicação, que passa a acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar.

Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo (Bacich e Moran, 2015, p. 45).

Nesse viés, é pertinente suscitar que as tecnologias estavam à disposição dos professores há um certo tempo, porém não eram exploradas de forma a atender às necessidades educacionais tanto dos alunos quanto dos professores. Assim, as equipes docentes deixavam de lado as ferramentas digitais para continuar a trabalhar com seus livros e canetas para anotações. Contudo, o isolamento social impôs a esse público a necessidade de buscar meios para comunicar-se de maneira assíncrona ou síncrona com seus alunos, e foi assim que se percebeu a educação híbrida. Com isso, tornou-se mais claro o entendimento de que a educação havia se tornado *OnLife*, já que o virtual e o real estão intrinsecamente conectados, a ponto de muitas vezes não conseguirmos distinguir as diferenças entre ambos.

Dessa forma, Vidal e Miguel (2020) afirmam que o século XXI é sinônimo de transformações significativas para a contemporaneidade, com diversas mudanças em todos os aspectos da vida humana. Pode-se citar, dentro deste contexto em evolução, a expansão das mídias digitais, onde esse desenvolvimento tecnológico é perceptível, reconfigurando modos de organização profissional e social, modos de comunicação e a relação entre as pessoas.

Nesse sentido, a mistura do ensino ora digital, ora presencial, deu origem à educação híbrida, que cria um novo elemento, sempre trazendo características das abordagens anteriores já trabalhadas. Isso resulta em uma mistura de espaços, tecnologias e culturas que interagem entre si e com o mundo virtual a qualquer

instante. Dessa forma, a sociedade ganha um viés tecnológico mais atraente, com recursos a serem descobertos pelos atores do mundo hiperconectado. Segundo Floridi (2015), nesse momento, a escola deve repensar qual é a melhor pedagogia, visto que a realidade está cada vez mais *OnLife*.

Em seu livro *The OnLife Manifesto – Being Human in a Hyperconnected Era*, o autor afirma que as tecnologias não são mais apenas ferramentas, mas forças ambientais. As instituições de ensino (IE), sejam elas da educação básica ou superior, já fazem uso de plataformas digitais que viabilizam uma comunicação mais rápida com seus usuários. Com isso, a educação *OnLife* chega com o intuito de conectar, com mais rapidez, seu público-alvo a todos os seus conteúdos digitais atualizados, apenas com um clique.

Em contrapartida, todos os envolvidos nesse processo necessitaram de apoio e suporte técnico para entender as interfaces e nuances de cada uma das ferramentas digitais escolhidas pelas instituições de ensino, pois, como afirma Schlemmer (2022), há outro pensamento por trás dessa nova forma de ensinar que incorpora as atitudes do ensino presencial.

Inferimos que a busca por uma comunicação visual e em modalidade síncrona foi uma iniciativa dos professores, no sentido de não perder a referência com o presencial físico e justificada pelos mesmos como a forma encontrada para manter o vínculo educacional e afetivo, tranquilizar os estudantes para o momento e ter a certeza da presença dos mesmos no processo educativo. A preocupação com a disponibilização dos materiais se apresenta associada aos rastros: conteúdo e aula, uma vez que, se percebe que para os docentes, se o conteúdo está disponibilizado na plataforma, o “conteúdo está sendo cumprido” e “aula está sendo dada”, o que de certa forma mantém a referência com a aula presencial física na qual o professor “oferta o conhecimento”.

O ponto chave da educação *OnLife* é a maneira como o ensino e a aprendizagem acontecem, pois é necessário que haja investigação, interação, partilha de saberes, apresentação das novas descobertas e um desenvolvimento contínuo e fundamentado do que se espera com o objeto de estudo. Além disso, é preciso criar meios para compreender o que está sendo estudado, tudo dentro de um ecossistema educativo com processos definidos e de conhecimento de todos. Dessa forma, é possível alcançar excelentes resultados no âmbito educacional. Assim, a educação *OnLife* contribui de modo significativo para o processo de construção do ensino e da aprendizagem dos sujeitos, os alunos.

Para que a educação *OnLife* avance, os ecossistemas de aprendizagem devem ser pautados em competências a serem adquiridas, nas pedagogias a serem adotadas, nos modelos que farão parte de todo o processo e, ainda, na definição das ferramentas e ambientes (atualmente há várias, tais como Edmodo, Moodle, Openredu etc.), bem como nas metodologias importantes para o trabalho a ser desenvolvido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, no movimento do processo de ensino-aprendizagem que necessita atender às exigências de uma educação híbrida, é importante salientar que todos os envolvidos no processo educacional aprendam a aprender com as ferramentas tecnológicas disponíveis nas plataformas digitais. Nesse sentido, Santos (2018, p. 155) destaca que o objetivo principal é que os estudantes desenvolvam seus conhecimentos por meio de diversas competências, como aprender, estudar, debater, comunicar, pesquisar, ouvir e registrar informações, entre outras habilidades essenciais para promover a sua própria formação.

Com a pandemia da COVID-19, os cidadãos, de modo geral, foram transportados para um contexto educacional novo, no qual o processo de ensino e aprendizagem já não podia ser construído apenas no espaço geográfico tradicional, engessado pela presença física. Esse cenário contemporâneo nos levou a refletir profundamente sobre os conceitos vigentes antes da pandemia, tais como aula restrita às quatro paredes, conteúdo trabalhado de modo individualizado e avaliação, na maioria das vezes, escrita. No decorrer desse processo, é notório que a educação *OnLife* se faz presente na vida dos sujeitos, e, dessa forma, a aprendizagem vai-se construindo de modo colaborativo, acompanhando a evolução da sociedade, que é constituída por meio da rede.

Entretanto, ao vivenciar a educação *OnLife*, percebe-se a necessidade de que os(as) professores(as) participem de uma formação contínua para que os inúmeros estranhamentos e problematizações emergentes no percurso do processo de ensino-aprendizagem possam ser enfrentados de forma plausível no contexto educacional. Espera-se, assim, que a educação *OnLife* contribua positivamente no cenário educacional contemporâneo.

Esse cenário exige que se definam enquadramentos e estruturas flexíveis no espaço educacional, permitindo que as transformações ocorram de modo gradativo. São necessários, portanto, enquadramentos que adaptem a aprendizagem em espaços virtuais; que proponham abordagens para os currículos e a avaliação compatíveis com essa abordagem híbrida; e que estabeleçam diretrizes para estruturas mais flexíveis e ajustadas ao processo educacional.

Schlemmer e Marques (2020) afirmam que é nesta realidade de uma educação *OnLife*, desconectada da visão binária e dualista — do online e offline, do digital e analógico, do pré-digital e do que desejamos estar, viver e experienciar — que colaboramos para o desenho de softwares disruptivos, com ambientes hiperconectados e intervalos que abram portas para uma educação *OnLife*, na qual nativos digitais e emigrantes digitais estão inseridos na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

DI FELICE, M. **Paisagens pós-urbanas: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar**. São Paulo: Annablume, 2009.

Revista eletrônica FIA. **Educação Digital: o que é, impactos e tipos de tecnologia**. 2019. Disponível em:

<https://fia.com.br/blog/educacaodigital/#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20digital%20%C3%A9%20a%20pr%C3%A1tica,processos%20mais%20din%C3%A2micos%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 15 maio 2022.

FLORIDI, Luciano. **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. London: Informática; Rio de Janeiro: Editora 34, 2015.

GARRISON, D. R. & Archer, W. **A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education**. Oxford, UK: Pergamon. 2000.

GARRISON, D. R., & Anderson, T. **El e-learning en el siglo XXI**. Investigación práctica. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L. 2005.

MACHADO, Nathália. Savione; LUPEPSO, Marina; JUNGBLUTH, Anna. **Educação híbrida**. Paraná. UFPR, 2016.

MOREIRA, J. António. **Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. 49 p. (eUAb. Educação a Distância e eLearning; 10).

MOREIRA, J. António; SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. *Revista UFG*, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10642>. Acesso em: 07 jan. 2022.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22 de fev. de 2022.

ROCHA, Daiana Garibaldi da ; OTA, Marcos Andrei; HOFFMANN, Gustavo. **Aprendizagem Digital**: Curadoria, Metodologias e Ferramentas para o Novo Contexto Educacional. Penso Editora, 2021.

SANTOS, Katia Ethienne Esteves dos; TORRES, Patricia Lupion. **Educação digital-híbrida e onlife**: Digital education-hybrid and onlife. *Revista UFG*, v. 21, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/70045/37744>. Acesso em: 14 maio 2022

SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnL IFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2022.

SCHLEMMER, E., Oliveira, L. C., & Menezes, J. (2021). **O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE**. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-25. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8339>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António Marques. **Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE**. *Interacções*, v. 16, n. 55, p. 103-122, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interacções/article/view/21039>. Acesso em: 14 maio 2022.

VIDAL, Altemar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea/Digital Technologies in Contemporary Education. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 14, n. 50, p. 366-379, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2443>. Acesso em: 15 maio. 2021.

IX

EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA (RE)SISTÊNCIA CONSTANTE NA INTRODUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO ÂMBITO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ian de Aquino Jesus²⁴
Iris Vanessa de Sousa Silva²⁵

RESUMO

A educação sexual, junção de palavras que pode soar de maneira simples com um entendimento erradicado. Infelizmente, por falta de incentivo e um trabalho engajado está se encontra arquivada na história da educação brasileira desde o período em que se movimentou com bravura através dos defensores da época. Aparentemente pode não haver um significado ao questionar alguém a respeito do que essa pode ser ensinada dentro das salas de aula do país, porque o conhecimento é reduzido, apenas os corajosos que estão à frente do tempo poderiam responder sem constrangimentos. Os tabus e preconceitos que a envolvem são formulações criadas a partir dos movimentos culturais hereditários firmados no medo da erotização dentro do ambiente escolar e a perda da inocência da criança quando em contato com o saber. Os profissionais da educação por falta de preparação e pela má interpretação sentem-se incapazes de atender a demanda que educação sexual tende a ofertar no campo de ensino, todavia, essa se faz presente no cotidiano escolar a todo tempo, só precisa de espaço para se habilitar.

Palavras-chave: Educação Sexual. Educação brasileira. Preconceitos. Preparação.

ABSTRACT

The Sex Education, a combination of words that may sound simple with an eradicated understanding. Unfortunately, due to a lack of incentive and engaged work, it has been archived in the history of Brazilian education since the period when it moved bravely through its defenders of the time. Apparently there may be no meaning when questioning someone about what this can be taught within the classrooms of the country, because knowledge is reduced, only the brave who are ahead of time could respond without embarrassment. The taboos and prejudices that surround it are formulations created from hereditary cultural movements based on fear of eroticization within the school environment and the loss of innocence of the child when in contact with knowledge. Education professionals due to lack of preparation and misinterpretation feel unable to meet the demand that sex education tends to offer in the field of teaching, however, it is present in the school routine all the time, it just needs space to enable itself.

Keywords: Sex Education. Brazilian Education. Preconceptions. Preparation.

²⁴ Graduado em Pedagogia pela FCG. Email: ian.2013aquino@gmail.com

²⁵ Graduada em História; Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Institucional; Especialista em História: Cultura Urbana e Memória; Mestra em Estado, Gobierno y Políticas Públicas. Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia; Professora da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (FCG). Email: iris.vanessa1989@outlook.com

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, desenvolvido com enfoque temático em Educação Sexual nos anos iniciais, tem como objetivo proporcionar ao acadêmico uma visão abrangente dos diferentes campos que compõem a educação, incentivando a reflexão crítica e a aquisição de conhecimentos que sustentem a defesa do ponto de vista do discente. Desde a década de 1960, a temática vem sendo discutida, embora com menor frequência atualmente, devido à falta de incentivo e à troca de gestões.

Destaca-se a gestão de Paulo Freire como secretário de Educação da cidade de São Paulo, durante a administração de Luiza Erundina, como o último gestor a desenvolver programas que incentivavam a inclusão da Educação Sexual no currículo escolar da metrópole. A temática está envolta em tabus e mitos socialmente construídos por movimentos culturais de diferentes épocas, alimentados ainda por fake news veiculadas nos meios de comunicação.

Os padrões culturais da sociedade apontam para uma desvalorização da educação sexual, frequentemente associada equivocadamente à ideologia de gênero, ao chamado “kit gay”, à apologia ao sexo e à erotização no ensino. Contudo, não se deve culpar aqueles que agem defensivamente e resistem à implementação do tema nas escolas, sobretudo pela falta de preparo dos profissionais de ensino para atuar nessa área, pela carência de diálogo comunitário e pela insuficiente veiculação de informações positivas nas mídias. No século atual, estas últimas são poderosas ferramentas que podem contribuir para a transformação dessa situação, que, de forma equivocada, foi inversa em décadas passadas.

A escolha deste tema deve-se à escassez de debates, diálogos, seminários, programas e outras formas de aprendizagem sobre o tema, tanto na vida acadêmica quanto no âmbito geral, evidenciando a necessidade constante de atualização para a vida. O público, sem especificações, necessita de tal abordagem filosófica, que envolve o cuidado com a saúde, a integridade, a moralidade e a ética — demandas essenciais a serem atendidas. Todas essas questões fazem parte do contexto que vincula a educação sexual ao ser humano em todos os momentos de vivência e regozijo. Afinal, trata-se de conhecer a si mesmo sem tabus, preconceitos ou medo da sociedade e das mazelas que esta pode impor.

O trabalho em questão reconhece a necessidade de compreender os desafios de incluir a Educação Sexual no currículo escolar, construindo sua base desde os

primeiros anos da vida estudantil. É fundamental conhecer a problemática e os desafios que a envolvem, pois, sem isso, como proceder após anos sem a prática da teoria em sala de aula? Assim, ao buscar o contexto histórico, analisar os documentos norteadores e apresentar as contribuições que o discente pode adquirir, propõe-se uma abordagem para o ensino da Educação Sexual no âmbito dos anos iniciais.

Durante essa trajetória, militantes do movimento diversificaram as práticas, todos com um único propósito: revolucionar a educação brasileira. Nesse sentido, os momentos de destaque para a Educação Sexual tiveram contrapartidas desde o período colonial, prolongando-se até a era republicana (Ribeiro, 2004). Essas fases foram marcadas por avanços e retrocessos, destacando-se o período do golpe militar, quando houve censura aos conteúdos relacionados à sexualidade humana.

Com o fim desse período, e com a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, que incorporaram a Educação Sexual, registrada como Orientação Sexual, teve-se a publicação de um capítulo com informações técnicas para orientar os docentes em sala de aula, tornando possível o sonho dos pioneiros. Prosseguindo destemidamente, docentes colocaram em prática as teorias ali descritas, com o propósito de transformar a realidade dos alunos da época, lembrando que o surto de gravidez precoce e a transmissão do vírus HIV eram preocupantes, e as duas situações estavam em pauta. Portanto, a problemática deveria ser enfrentada não mais às sombras de uma caverna, mas sob a nova ótica da luz do conhecimento.

Ao compreender as contribuições para a vida do estudante, pais e professores perceberão que algo tão útil não pode permanecer fora dos muros das instituições de ensino do país. O contato com a Educação Sexual pode evitar problemas e situações constrangedoras para ambos os lados. Dessa forma, ao adquirir habilidades e competências para a vida em constante aprendizagem, promove-se a valorização dos bons costumes e a resistência na busca por diminuir casos alarmantes de preconceito, homofobia, desigualdade de gênero e demais formas de discriminação que possam diminuir ou menosprezar o ser humano.

2 PERCUSSO HISTÓRICO, UMA (RE)SISTÊNCIA DESAFIADORA

A educação sexual, termo atribuído a este formato de ensino que contempla

aspectos importantes no desenvolvimento educacional brasileiro, embora ainda pouco difundido, carrega consigo uma longa trajetória ao longo dos períodos que marcaram a história do país. Para tanto, reportando-se à necessidade de um conceito que defina a educação sexual, a médica e sexóloga Marta Suplicy (1998, p. 54) descreve:

A educação sexual é um processo formal e informal, sistematizado que se propõe a preencher lacunas de informação, erradicar tabus, preconceitos e abrir a discussão sobre emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos, cabe também propiciar uma visão mais ampla, profunda e diversificada acerca da sexualidade.

A (in)formalidade deste modo de ensino já se inscreve na linha do tempo desde a era colonial, quando o sexo pluriétnico e libidinoso, direcionado aos desejos masculinos, era um fator determinante sobre as ações das mulheres em suas atividades cotidianas. Vale ressaltar a diminuição da população indígena em virtude da crescente chegada de escravizados africanos ao litoral — especificamente, as mulheres negras passaram a integrar esse processo, substituindo as indígenas —, o que estabeleceu um padrão de comportamento sexual variado entre os séculos XVII e XVIII (ribeiro, 2004).

Diante disso, ribeiro (2004) descreve seis momentos que compõem a trajetória da educação sexual no Brasil, sendo cada fase marcada por um marco significativo, nomeado de acordo com os períodos de avanços e retrocessos educacionais relacionados à educação sexual.

I – Sexo pluriétnico libidinoso para o homem; submissão e repressão do comportamento sexual da mulher; e normas, regras e condenações por parte da igreja. II – O controle da sexualidade e das práticas sexuais silenciosas (originadas na colônia sob a normatização da moral médica. III – A veiculação da importância e necessidade da educação sexual através de livros publicados por médicos, professores e sacerdotes, cientificamente fundamentados, que visavam orientar a prática sexual dos indivíduos.

A partir do século XIX, o discurso médico-higienista passa a ser incorporado pelo Estado como estratégia para transformar os hábitos até então praticados de forma sigilosa. Nesse contexto, “a medicina higienista impõe às famílias uma educação física, moral e sexual que será responsável por várias mudanças nos costumes familiares” (costa, 1989, p. 13). Diante disso, o que antes era visto como ato pecaminoso e promíscuo passa a ser motivo de preocupação com os cuidados à saúde, em razão dos acontecimentos da época. Os médicos desse período

demonstravam preocupação com as crianças, com a educação e com a orientação familiar, buscando difundir novos ideais por meio de publicações em livros, artigos científicos e jornais (machado, 1978; costa, 1989).

Assim, o terceiro momento da educação sexual surge, de fato, com o advento do trabalho médico em articulação com professores e sacerdotes, no propósito de orientar as práticas sexuais dos indivíduos, seguindo uma corrente de pensamento de natureza coletiva.

Mais adiante, especificamente nos anos 1960, busca-se introduzir programas de “orientação sexual” em escolas da rede pública das cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo. Grupos de estudo foram então formados entre professores e alunos, com metodologias flexíveis, pautadas na escuta dos discentes e abertas a sugestões de temas a serem trabalhados em sala de aula. Apesar de todo o esforço pela inclusão dessa modalidade de ensino no ambiente escolar, a instauração da ditadura militar rapidamente censurou qualquer proposta voltada à educação sexual, resultando na expulsão de diretores, coordenadores e professores envolvidos com tais atividades (ribeiro, 2004, p. 21). Este período ficou conhecido como o quarto momento da educação sexual no Brasil.

Logo em 1968, uma luz ressurgiu, descrita com bravura por ribeiro (2004, p. 21): “[...] a deputada Júlia Steimbruck apresentou um projeto de lei propondo a introdução obrigatória da educação sexual nas escolas do país”, proposta esta que foi recusada e arquivada pela Comissão Nacional de Moral e Civismo. A intenção da deputada era que os professores adotassem uma metodologia de ensino capaz de erradicar os tabus da época, construídos com base em falsas informações propagadas pelas correntes ideológicas do conservadorismo. Posteriormente, com a eleição de Ernesto Geisel à Presidência da República, o projeto de educação sexual retorna às instituições de ensino, sendo a Prefeitura Municipal de São Paulo (1978 a 1982) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo responsáveis por esse avanço no processo educacional de seus estudantes (ribeiro, 2004, p. 21).

2.1 Educação sexual em contexto: o currículo escolar estaria preparado junto ao corpo docente?

O Brasil recebeu, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento norteador para as práticas educacionais nos diversos campos de estudo,

ensino e aprendizagem. A partir desse marco, a educação sexual passou a receber um reconhecimento oficial quanto à sua importância no contexto escolar. Evidentemente, ao se buscar pelo título “educação sexual”, este não aparecerá de forma explícita, pois a área foi nomeada como “orientação sexual”. Apesar disso, a intencionalidade permanece a mesma, uma vez que a busca incessante pela melhoria da qualidade da oferta de ensino se mantém como propósito voltado ao bem-estar social do estudante.

A introdução da orientação sexual no currículo escolar já vem sendo pauta de debate e estudo desde a década de 1960. Como evidenciam os PCNs (brasil, 1997), define-se:

O trabalho de Orientação Sexual na escola se faz problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho. A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor.

A presença docente em sala de aula, em consonância com as diretrizes curriculares e a proposta de adoção desta temática, não deve, em hipótese alguma, ser confundida com qualquer tipo de ideologia. Afinal, o que se propõe à discussão refere-se às necessidades educacionais dos educandos, com vistas a uma educação sexual saudável, composta por informações essenciais ao seu desenvolvimento social. Evidentemente, essa abordagem não deve invadir o espaço da família, mas sim constituir-se como um complemento aos conhecimentos prévios, conforme estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (brasil, 1997).

A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa.

No processo de construção do currículo, ao se analisar o contexto social de vida da comunidade, devem ser apontadas as necessidades do espaço, em especial aquelas voltadas ao que se pretende trabalhar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (brasil, 1997): “Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de

formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado.”

A educação/orientação sexual, nesse quesito, direciona-se à ênfase em questões como: igualdade de gênero, o papel de cada indivíduo na sociedade, o preconceito, a violência, a homofobia, o abuso sexual, as infecções sexualmente transmissíveis, a gravidez precoce, o desenvolvimento do corpo, entre outros temas que podem contemplar o ensino para a vida em seus diversos aspectos.

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. [...] É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia da Aids, a discriminação das mulheres no mercado de trabalho.

O desenvolvimento da educação/orientação sexual no campo educacional tende a expandir habilidades e competências no estudante quando em contato com as informações disseminadas pelo professor, isto é, quando tudo vai bem sucedido e o educando sente-se confortável com a apresentação sobre os temas e como ele discorre durante a aula.

Experiências bem-sucedidas com Orientação Sexual em escolas que realizam esse trabalho apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula. No caso dos adolescentes, as manifestações da sexualidade tendem a deixar de ser fonte de agressão, provocação, medo e angústia, para tornar-se assunto de reflexão.

O professor, ao perceber as inquietações por parte dos estudantes, deve buscar uma forma de intervir, procurando compreender o contexto da fala, sem se limitar ao papel do constrangimento. Afinal, as perguntas surgem conforme as situações vivenciadas no convívio diário com outras pessoas. A partir disso, cabe-lhe agir pedagogicamente com sabedoria e, mesmo que não disponha de uma resposta imediata, manter-se firme, a fim de buscar uma solução — seja por meio do diálogo, seja por meio de uma pesquisa conjunta com os alunos —, levando em conta que este é um período da fase escolar em que as dúvidas sobre o corpo surgem com frequência.

Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada.

O docente deve buscar constantemente por formações, não se contentando apenas com respostas superficiais, pois as informações se atualizam o tempo todo. Por curiosidade, os alunos, no universo virtual, podem procurar e acabar encontrando, de maneira inadequada, imagens e vídeos que não são compatíveis com a sua faixa etária, o que pode oportunizar discursos opressores, além da criminalização do espaço escolar — realidade que, na maioria dos casos, afeta especialmente as escolas da rede pública.

2.2 Revolução: as contribuições da Educação Sexual na vida do estudante como quebra dos paradigmas sociais

A educação sexual tende a contribuir significativamente para a vida social do aluno, à medida que este entra em contato com o conhecimento adquirido tanto na escola quanto no âmbito familiar, uma vez que o trabalho entre ambos deve ser colaborativo. Os problemas sociais decorrentes da falta de informação remontam a décadas passadas e, por conta disso, crianças, adolescentes e jovens foram prejudicados pela ausência de uma base sólida para compreender a vida sexual — não no que se refere ao ato em si, mas à vivência em sociedade. Por isso, a abordagem da educação sexual torna-se tão necessária. É fundamental compreender que, ao falar sobre educação sexual, deve-se ter em mente que a sexualidade se coloca como pauta de discussão, e não se restringe à atração sexual entre pessoas.

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida

Os estudantes dos anos iniciais, que compreendem do 1º ao 5º ano, já iniciam a fase das descobertas, momento em que percebem alterações em si

mesmos, como o nascimento dos primeiros pelos, o início do ciclo menstrual nas meninas, a mudança na voz, o crescimento em estatura, novos ciclos de amizade, entre outros componentes que fazem parte do ciclo de vida hormonal/sexual. A educação sexual, nesse contexto, exerce papel de suma importância, pois irá auxiliá-los na compreensão dessas situações, traduzindo o que muitas vezes é considerado como errado ou problemático em funções naturais do corpo, vivenciadas por todos. Além disso, contribui para diferenciar o que ocorre entre os gêneros, tornando o conhecimento acessível e promovendo a construção do respeito.

A finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

Os PCNs descrevem as competências que o aluno deve adquirir ao final do ensino fundamental, alinhadas oportunamente ao desenvolvimento de uma sociedade justa, distante dos diversos tipos de violência presentes socialmente. Isso porque, munidos dessas competências, os indivíduos teriam uma conscientização constante, independentemente dos ambientes em que estejam inseridos. No contexto escolar, o estudante seria beneficiado ao ampliar sua capacidade de reconhecer seu espaço na sociedade, independentemente de raça, credo ou gênero. O vigor do conhecimento adquirido por meio da educação sexual pode transformar as fases da vida do estudante em seu contexto social. Nesse sentido, os PCNs (Brasil, 1997) apresentam:

- I. Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- II. Compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- III. Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- IV. Identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- V. Reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;

- VI. Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- VII. Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- VIII. Agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- IX. Evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- X. Consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade.

Por fim, o reconhecimento de todas essas competências como fontes de conhecimento cruciais a prática da educação sexual, podem contribuir na construção social de um país, laico, democrático e de pura liberdade entre os sexos.

3 METODOLOGIA

A composição deste trabalho baseia-se em pesquisa bibliográfica, que, segundo Fonseca (2002, p. 31), “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas [...] sobre o tema a estudar”, no âmbito qualitativo. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, [...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. As informações foram reunidas por meio de obras literárias, artigos científicos e documentos norteadores da educação brasileira. A dificuldade em encontrar informações específicas sobre o significado de educação sexual, bem como obras que fundamentassem o tema escolhido e oferecessem base científica, esteve presente em todos os momentos.

A escolha desse tipo de pesquisa foi motivada pela busca por dados com maior precisão e solidez, visando a reflexão e o raciocínio crítico para a definição correta do encaminhamento específico deste trabalho, tarefa que, de fato, se mostrou difícil. Isso porque obras, como livros, não estão facilmente disponíveis na internet, restringindo-se muitas vezes à compra e à leitura prévia de poucas páginas. Apesar disso, é inegável que o que já foi obtido representa uma conquista em uma batalha que precisa ser retomada no campo educacional.

O árduo processo de coleta de informações, aliado ao aprendizado das normas da ABNT, foi constante em todas as etapas da elaboração desta pesquisa, devido às exigências necessárias e justificadas, uma vez que se trata de um

conhecimento duradouro. Ao todo, foram lidos oito artigos e dois livros, cujas referências presentes nos textos auxiliaram na busca por mais informações e no conhecimento dos autores aqui citados. De fato, houve aprendizado contínuo, já que alguns autores contemplam outras linhas de pesquisa utilizadas em momentos anteriores.

A maior dificuldade enfrentada foi encontrar uma definição clara sobre o tema, pois o material disponível na internet não apresentava fundamentação teórica, abordando-o de forma ampla e com diferentes formas de escrita, embora, evidentemente, todos ressaltassem a importância do tema e o que ele representa de fato.

É necessário destacar que o processo de escrita foi desafiador, embora não tenha tornado impossível a conclusão deste trabalho. Apesar da vontade constante de desistir, a persistência tornou possível alcançar este resultado. Durante os dias, o processo de escrever e apagar, típico desta pessoa, manifestou-se diversas vezes, pois a insatisfação e a cobrança por um vocabulário “perfeito” estiveram sempre presentes. Os objetivos e o problema passaram por modificações, assim como o corpo do texto, pois a intenção de apresentar algo diferente era proposital desde o início. Não obstante, é importante reconhecer que a desmotivação, a autossabotagem e a procrastinação foram elementos negativos que também influenciaram o cumprimento dos prazos estabelecidos pela professora. A sinceridade, nesse contexto, deve ser vista como uma libertação das correntes que impedem o avanço acadêmico.

Durante os dois últimos semestres, o sentimento de desistência prevaleceu em diversas ocasiões, permeado pelo medo da incapacidade, pela falta de motivação, pela dúvida sobre a escolha profissional e por pensamentos pessimistas. O atendimento psicopedagógico foi fundamental nessa trajetória, funcionando como um desabafo necessário diante do momento difícil vivido, que incluiu questões relacionadas à obesidade e a outros problemas psicológicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do que realmente é a educação sexual ultrapassa o entendimento convencional sobre o que seria necessário para a vida social do estudante, pois constitui um elemento-chave na construção de conhecimentos

acerca dos cuidados consigo mesmo diante das demandas desafiadoras relacionadas à sua sexualidade.

A inserção dessa temática no currículo escolar continuará sendo um tabu, na medida em que a proposta ainda é equivocadamente entendida como uma erotização da inocência da criança. Tal percepção, que não deveria prevalecer, decorre das informações equivocadas veiculadas nos meios de comunicação, entre os variados públicos sociais. Enquanto o discurso político conservador permanecer em posição defensiva, ofuscando a educação sexual e tentando transformá-la em algo ultrapassado, o retrocesso continuará a ocorrer.

Para tranquilizar a sociedade, é necessário, primeiramente, reconhecer os problemas já existentes e identificar as possíveis soluções para a redução dos danos ocasionados. As cicatrizes e feridas na educação devem ser curadas por meio das diversas formas educacionais, entre práticas e teorias. Quando se fala em educação sexual, deve-se ter em mente o impacto real que ela pode e deve exercer na vida daqueles que a recebem, enquanto mensagem de transformação e mudança.

REFERÊNCIAS

FONSECA, José. **METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTIFICA**. Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&ots=ORWYXsanj3&sig=EIXI-jZVBMpfxnFQ9wv51OHVXcQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

GERHARDT T.E.; SILVEIRA D.T. **MÉTODOS DE PESQUISA**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213838/000728731.pdf?sequ>.

SILVA, Kaline Xavier. **Educação sexual: uma ação pedagógica na escola**. Universidade Estadual da Paraíba. 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4959/1/PDF%20-%20Kaline%20Xavier%20Silva.pdf>.

RIBEIRO, Paulo. **SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: APRIMAÇÕES NECESSÁRIAS**, Arte e ciências, São Paulo, 2004. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=K2gni9_O-7wC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

VIDAL, Haroldo. **CRIANÇAS E SEXUALIDADE: SABERES FAZERES/PRODUZIDOS DENTRO-FORA DAS ESCOLAS**. Vitória ES, Causa, 2017. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=W9YkDwAAQBAJ&newbks=0&printsec=frontcover&hl=pt-BR&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

CASSIAVILANI, T.P. ALBRECHT M. P. S. **EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA ANÁLISE SOBRE LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS EM DIFERENTES CONTEXTOS POLÍTICOS**. Universidade Federal do ABC. Santo André, SP, Brasil, 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/ZbGGgt6VvqkKxjLGgcZRScv/?lang=pt&format=pdf>

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para a orientação sexual**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: [OrientaSexual \(mec.gov.br\)](http://OrientaSexual(mec.gov.br))

X

DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES TÉCNICOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA

Helanio Carneiro da Silva²⁶

Valter Zotto de Andrade²⁷

RESUMO

Este artigo analisa as dificuldades enfrentadas por professores com formação inicial em bacharelado e tecnólogo, sem formação continuada, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A investigação abrange as diversas modalidades de ensino e eixos de formação, além de considerar a qualidade educacional necessária para que, especialmente os docentes da rede pública e recém-ingressos na profissão, possam atuar com eficácia. O objetivo principal foi identificar os desafios na prática docente e avaliar a importância da formação continuada para a didatização do conhecimento pedagógico no desenvolvimento dos conteúdos técnicos. A metodologia adotada consistiu em estudo de caso com quatro professores de cursos técnicos do Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, na região do Sisal, com formação inicial em licenciatura plena, tecnólogo e bacharelado. Os resultados indicam que a docência na EPT possui particularidades decorrentes da complexidade da articulação entre disciplinas teóricas e práticas. Na ausência da formação continuada, os docentes recorrem às suas experiências profissionais e ao diálogo com colegas mais experientes para aprimorar a prática pedagógica. O estudo também revelou que as novas demandas dos cursos técnicos têm gerado angústias quanto ao ensino e a desvalorização, principalmente dos professores temporários, evidenciando a necessidade de formação pedagógica sólida para garantir segurança no ensino das disciplinas técnicas. Por fim, conclui-se que um processo formativo pedagógico articulado contribui para minimizar os desafios enfrentados na docência da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação continuada. Prática docente. Docência técnica. Qualidade educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges faced by teachers with initial training in bachelor's and technologist degrees, without continuing education, in Professional and Technological Education (PTE). The investigation covers different teaching modalities and training areas, also considering the educational quality required for public school teachers, especially those newly entering the profession, to perform effectively. The main objective was to identify the challenges in teaching practice and to assess the importance of continuing education for the didactization of pedagogical knowledge in the development of technical content. The methodology consisted of a case study with four technical course teachers from the State Center for Professional Education of the Semi-Arid Region, located in the Sisal territory, with

²⁶ Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, pela Universidade Norte do Paraná, Graduando Licenciatura em Ciências da Computação, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco, Especializando-se em Metodologia para o Ensino Superior e EAD, pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), Atuando como professor na educação profissional e tecnológica nos cursos técnicos de informática. E-mail: helaniocarneiro@hotmail.com.

²⁷ Doutor em Língua Portuguesa, pela PUCSP (2017). Mestre em Comunicação e Linguagens, pela Universidade Tuiuti do Paraná (2007). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, pela UFPR (2000). Especialista em Metodologia do Ensino de Primeiro Grau, pelas Faculdades Positivo (1998). Graduado em Letras, pela Universidade Tuiuti do Paraná (1985). Tem experiência em Ensino Básico e Superior. Trabalha como orientador de TCC, na modalidade EAD, na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).

initial training in full licentiate, technologist, and bachelor's degrees. The results indicate that teaching in PTE has particularities arising from the complexity of articulating theoretical and practical subjects. Without continuing education, teachers rely on their professional experience and dialogue with more experienced colleagues to improve pedagogical practice. The study also revealed that new demands of technical courses have caused distress regarding teaching and teacher devaluation, especially among temporary teachers, highlighting the need for solid pedagogical training to ensure confidence in teaching technical subjects. Finally, the study concludes that an articulated pedagogical training process helps minimize the challenges faced in teaching within Professional and Technological Education.

Keywords: Professional and Technological Education. Continuing education. Teaching practice. Technical teaching. Educational quality.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está prevista na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Trata-se de uma modalidade de ensino obrigatória para os estados e municípios, sendo parte integrante de uma política pública voltada à melhoria da qualidade da educação e à ampliação das oportunidades de formação para a população brasileira. Seu principal objetivo é qualificar profissionais de forma mais eficiente, promovendo o acesso ao mercado de trabalho e contribuindo para a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

Os cursos técnicos são oferecidos por institutos federais em diversos estados, bem como por centros estaduais de educação profissional, organizados por eixos tecnológicos. Essa estrutura possibilita ao estudante a escolha de uma área de formação específica, permitindo seu desenvolvimento em consonância com os interesses e demandas do mercado. A Lei nº 11.892/2008 estabelece que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia devem ofertar cursos de educação básica, profissional e tecnológica, além de cursos de nível superior, em diferentes modalidades.

Já os centros estaduais ofertam cursos técnicos de nível médio por meio de diferentes programas: PROSUB, voltado a concluintes do ensino médio; EPI, destinado àqueles que ainda não concluíram essa etapa; e PROEJA, que integra a Educação de Jovens e Adultos à educação profissional técnica de nível médio, podendo ocorrer de forma integrada ou concomitante ao ensino médio, conforme previsto no Capítulo II, Título V da LDB.

Apesar dos avanços, a educação profissional no Brasil ainda enfrenta desafios significativos para consolidar sua estrutura e atingir a meta de aumentar,

gradualmente, as taxas de conclusão dos cursos técnicos. Entre os principais entraves estão a precariedade das instalações físicas dos centros de ensino e a formação docente, especialmente no que diz respeito à qualificação dos professores responsáveis por promover o crescimento da EPT.

Este artigo tem como objetivo refletir e diagnosticar as principais dificuldades enfrentadas por docentes sem experiência prévia na educação, cuja formação inicial é em bacharelado ou em cursos tecnológicos, e que são contratados por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Tais profissionais, ao ingressarem no espaço escolar, deparam-se com as complexidades próprias da educação profissional.

Na experiência relatada pela autora, em seu período inicial de atuação como docente de cursos técnicos em informática, foram identificadas diversas singularidades, tais como dificuldades didático-pedagógicas, limitações estruturais das escolas, entraves organizacionais do sistema estadual, falhas na comunicação entre os profissionais e os desafios específicos dos eixos tecnológicos formativos.

A prática docente, especialmente no caso de professores recém-ingressos na educação profissional, sem formação continuada, revela-se uma das principais dificuldades para a implementação de metodologias adequadas que incentivem uma formação crítica e reflexiva dos alunos. A ausência de formação em licenciatura – que, teoricamente, prepara os profissionais para o exercício pedagógico – limita o domínio de técnicas didáticas e a capacidade de mediação da aprendizagem. Muitos desses docentes são formados em áreas como Análise de Sistemas, cuja formação os capacita para o desenvolvimento de sistemas e programação, mas não contempla aspectos pedagógicos fundamentais, como avaliação, condução de aulas e gestão de sala, impactando diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresenta especificidades que a distinguem de outras modalidades de ensino, especialmente no que se refere ao perfil profissional dos docentes que atuam nos cursos técnicos da Rede Estadual de Educação Profissional. Por meio de processos seletivos, exige-se desses profissionais formação em cursos de graduação na modalidade bacharelado ou tecnólogo, conforme o eixo formativo do curso em que atuarão. No

entanto, não há exigência de experiência prévia na docência, tampouco valorização de títulos de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), especialmente nos casos de contratação por tempo determinado via Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Essa realidade gera implicações significativas na prática pedagógica. Muitos docentes, ao lecionarem disciplinas técnicas sem formação pedagógica adequada — seja inicial, seja continuada — encontram dificuldades constantes no exercício da função docente. Tais dificuldades envolvem desde a elaboração e execução de planos de aula até a definição de critérios de avaliação e o estabelecimento de estratégias eficazes de mediação da aprendizagem. A ausência de formação voltada para a docência dificulta, ainda, o reconhecimento de referências teóricas e metodológicas que orientem a prática educativa.

Diversos autores defendem a formação continuada como meio de superar os desafios enfrentados por professores da EPT, não apenas os que ministram disciplinas técnicas, mas também todos os profissionais da área da educação. A prática docente exige reflexão crítica constante, construção colaborativa de saberes e análise da atuação docente dentro e fora da escola, compreendendo o professor como um agente de transformação. Para Habermas (2012), o desenvolvimento do saber demanda uma prática reflexiva sustentada no discurso racional. Esse processo de pensar e repensar a prática, descrito por Schön (2016) como “reflexão-na-ação”, permite ao professor aprimorar suas estratégias pedagógicas e identificar, no aluno, incertezas, conflitos e contextos trazidos para o espaço escolar, criando um ambiente dialógico e interativo que favorece a aprendizagem.

Tardif (2007) destaca que os professores, no exercício da profissão, desenvolvem saberes específicos decorrentes de sua prática. Muitos docentes com formação em bacharelado ou tecnólogo oferecem excelentes aulas práticas, mas não conseguem refletir sobre sua própria atuação pedagógica. Nesse sentido, Masetto (1998) observa:

Esse é o ponto mais carente de nossos professores, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.

A docência na educação profissional, portanto, exige mais do que domínio técnico. Requer também conhecimento pedagógico capaz de orientar a prática

educativa em consonância com os desafios contemporâneos. Avaliar o desempenho dos alunos, por exemplo, demanda mais do que observação técnica: exige compreensão de processos formativos, diálogo com os saberes dos discentes e sensibilidade didática.

Dessa forma, a formação continuada mostra-se essencial para instrumentalizar o docente, permitindo-lhe refletir sobre sua prática e desenvolver competências para formar sujeitos críticos e conscientes. Como aponta Oliveira (2000), a formação na EPT não deve limitar-se à aquisição de habilidades técnicas.

Envolveria, entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana (Oliveira, 2000, p. 42).

É fundamental considerar que a atuação docente na EPT está atravessada por múltiplas complexidades, que envolvem desde questões organizacionais e estruturais até desafios pedagógicos e culturais. A concepção de educação profissionalizante que orienta a prática pedagógica deve estar atenta ao perfil dos profissionais em formação, às diferentes modalidades de ensino, aos eixos tecnológicos e às especificidades sociais e comunitárias dos contextos escolares.

Diante desse cenário, cabe perguntar: qual é a real dificuldade dos professores técnicos? A formação inicial em licenciatura plena solucionaria os problemas enfrentados? Que saberes seriam essenciais para articular teoria e prática no ensino técnico? A formação continuada seria capaz de minimizar os conflitos da prática docente?

Este artigo propõe-se a analisar as dificuldades enfrentadas por professores com formação inicial em bacharelado ou tecnólogo, contratados por meio do REDA, que atuam em centros estaduais de educação profissional. Busca-se, assim, oferecer elementos para reflexão e debate acerca da docência na EPT, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido (CEEP), localizado no município de São Domingos, no território do Sisal, estado da Bahia. A unidade oferece cursos técnicos nas modalidades EPI e EPITI, integrados ao ensino médio, bem como cursos nas modalidades Proeja e subsequente (para concluintes do ensino médio).

Os cursos ofertados abrangem diversos eixos formativos: Informação e Comunicação (Técnico em Informática; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática); Recursos Naturais (Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Agropecuária, Técnico em Zootecnia); Saúde (Técnico em Nutrição, Técnico em Enfermagem); Gestão e Negócios (Técnico em Administração); e Produção de Alimentos (Técnico em Agroindústria). O município possui pouco mais de 11 mil habitantes e está localizado a 234 km da capital, Salvador. Sua economia é baseada, principalmente, na pecuária leiteira e na agricultura.

O procedimento metodológico adotado foi o estudo de caso, conforme André (2005), com o objetivo de investigar as dificuldades enfrentadas por docentes da educação profissional que possuem formação inicial em cursos de bacharelado ou tecnólogo, mas que não receberam formação continuada ofertada pela instituição ou pela própria Secretaria de Educação do Estado. A intenção foi compreender a importância da formação continuada não apenas para professores efetivos, mas também para aqueles contratados temporariamente, considerando o papel relevante que todos desempenham na formação técnica e profissional dos alunos.

Após conversas preliminares com colegas de profissão, foi realizado um levantamento geral do perfil dos docentes da educação técnica com formação em bacharelado ou tecnologia, e dos docentes da educação regular com formação em licenciatura plena e pós-graduação. A partir desse levantamento, foram selecionados quatro docentes para o aprofundamento do estudo. Inicialmente, foram aplicados questionários e analisados documentos como planos de aula, instrumentos de avaliação e atividades pedagógicas, com o objetivo de compreender a prática docente e traçar o perfil profissional de cada participante.

Todos os professores entrevistados responderam a um questionário com questões abertas, permitindo a coleta de dados que foram posteriormente sistematizados e analisados, gerando subsídios para reflexão sobre a importância da formação continuada dos docentes da educação técnica.

A principal dificuldade enfrentada durante a aplicação dos questionários foi a disponibilidade dos professores: alguns se mostraram desmotivados, enquanto outros não estavam presentes na escola no período da coleta. Ainda assim, os objetivos da pesquisa foram alcançados.

Todos os cuidados éticos foram observados, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e sua participação foi voluntária, com liberdade para aceitar ou recusar o convite.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diversos autores vêm, ao longo do tempo, se dedicando ao estudo dos conhecimentos e saberes indispensáveis à prática docente. Esta pesquisa teve como objetivo compreender, no contexto dos cursos técnicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quais são os conhecimentos considerados fundamentais pelos professores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficaz em sala de aula.

Tabela 01 – Dados dos professores entrevistados

Entrevistado	Idade	Sexo	Formação	Tempo de Atuação
A	45	F	Graduação em Análise de Sistemas	2 anos
B	25	F	Bacharel em Zootecnia	2 anos
C	34	M	Licenciatura em Letras/Inglês	11 anos
D	54	F	Licenciatura em Letras/Português	10 anos

Fonte: elaboração própria

A amostra é composta por quatro professores que atuam em cursos técnicos, tanto nas disciplinas específicas quanto nas disciplinas da base comum. A faixa etária dos docentes varia entre 25 e 54 anos, com diferentes tempos de experiência na docência. Os professores das disciplinas técnicas possuem, em geral, menos

tempo de atuação, enquanto os das disciplinas básicas contam com mais experiência. Dois dos docentes são contratados via REDA e os outros dois são efetivos por concurso público. Apenas os professores efetivos da educação básica possuem especialização.

Os docentes com formação em bacharelado ou cursos tecnológicos afirmaram que os conhecimentos mais relevantes para sua prática docente foram adquiridos fora do ambiente escolar, seja em experiências profissionais anteriores ou na própria formação acadêmica. Ressaltaram, contudo, que a docência na EPT apresenta desafios específicos, tais como a elaboração de materiais didáticos, o planejamento das aulas e, principalmente, a avaliação dos estudantes. Um dos entrevistados declarou: “As dificuldades ainda são maiores quando, com o tempo, percebi que o conhecimento do professor deve ser profundo.” Não basta conhecer o conteúdo das disciplinas técnicas — é preciso estar atualizado, buscar novas referências e dominar amplamente o que se ensina.

Além disso, os professores temporários apontaram a ausência de estrutura formativa adequada, tanto por parte da escola quanto do Estado, especialmente no início da carreira, o que impacta negativamente a qualidade do ensino técnico. Um deles questionou: “E a qualidade da educação, onde fica? Como teremos subsídios suficientes para preparar nossos alunos para o mercado de trabalho?”

A formação continuada para professores seria a ferramenta certa para proporcionar momentos de diálogos, troca de experiências com os professores. Na falta dessa formação os professores mencionam que o único conhecimento é o adquirido na sua trajetória acadêmica, fonte principal para poderem construir maneiras de ensinar. Ensinar a trabalhar numa dada área requer necessariamente saber como se dá o trabalho. Rehem (2006). É preciso que o professor domine toda a estrutura básica necessária da sala de aula para poder melhor formar seu aluno, transformar conteúdos teóricos em práticos, tornar conteúdos ensináveis e contextualiza-los no ensino comprometido com a formação de profissionais críticos e produtivos.

A formação inicial em licenciatura, embora forneça fundamentos teóricos e metodológicos, não garante domínio das especificidades do ensino técnico. Observa-se a fala de uma professora com ampla “Podemos até ter estudado como planejar uma aula, como avaliar um aluno... Tenho muita experiência como professora, mas hoje tenho dificuldade para lecionar na educação profissional.” Essa

fala evidencia que a formação docente, para além da graduação, deve ser um processo contínuo e adaptado às demandas específicas da EPT.

A entrevista com professores com formação inicial em licenciatura plena mostrou que as dificuldades também são as mesmas. Profissionais estudam para dar aulas na educação básica e são colocados para ensinar conteúdos da base comum curricular em cursos técnicos. “claro que o conteúdo a ser ministrado não é o mesmo, podemos até ter estudado como planejar uma aula, como avaliar um aluno, tenho experiência de muito tempo como professora mais hoje tenho dificuldade de lecionar na educação profissional”, como argumenta um dos professores. Isso mostra que não basta ter somente uma formação que teoricamente forma professores é preciso prepara-los constantemente.

O intuito deste artigo foi fazer um recorte e apresentar a análise dos dados obtidos na entrevista com os professores, em questões principalmente nas que buscam identificar qual conhecimento e quais táticas usam nessa modalidade de ensino. “A convivência, o diálogo as vezes é mais formativo do que um curso qualquer” diz uma professora ressaltando que a formação continuada seria esse espaço de diálogo entre professores, gestores, e até mesmo a comunidade.

Tardif (2007, p. 117) argumenta que a pedagogia envolve um conjunto de meios utilizados pelo professor para alcançar seus objetivos nas interações com os alunos. Essa visão reforça a importância do conhecimento construído de forma colaborativa, no qual o professor se vê como mediador do saber e não apenas como seu detentor.

O conhecimento construído de forma colaborativa é mais enriquecedor, possibilita ao docente abrir sua visão enquanto mediador do conhecimento e não como apenas detentor do mesmo. “É preciso rompermos as paredes da escola para perceber o quão importante é trabalhar a coletividade”. A professora entrevistada diz que a formação continuada nos proporciona isso, pena que a maioria das escolas, principalmente as de formação técnica, que é nosso caso, não estão abertas a proporcionar momentos formativos aos professores”. Nas palavras dos professores o que mais é levado em conta para o trabalho docente em que atuam é a experiência.

O professor não deve está preso tão somente a sala de aula, é preciso inserir-se na sociedade, envolver-se em projetos sociais, culturais fora da sala de aula. Os professores formados em licenciatura relatam que ver vantagens maiores

nos professores formados em bacharel e tecnólogo sem dedicação exclusiva, por terem tempo de exercer fora da escola, outro trabalho de sua área de formação e trazer essas experiências para dentro da aula, contribuindo para a realização de suas atividades.

Uma das dificuldades citadas pelos docentes, principalmente os que não possuem formação inicial em licenciatura é que: “se tivesse uma licenciatura, minhas dificuldades seriam menores na prática pedagógica”. Esse pensamento e essa fala do professor foi respondida quando a professora formada em licenciatura com anos de experiência sente as mesmas dificuldades. O estudo e os dados mostram por meio das diferentes ideias que, tanto o docente formado em licenciatura quanto os bacharéis e tecnólogos se não forem capacitados para a docência passarão pelas mesmas dificuldades com alunos mais exigentes, frutos de uma sociedade em constante mudança, com grandes avanços tecnológicos, o uso da tecnologia em sala de aula por exemplo, torna o processo de ensino ainda maior, em trazer o aluno para dentro da aula, sendo necessário está preparado para as mudanças dentro e fora da escola.

Além disso, destacou-se a importância de se preparar para lidar com os alunos da contemporaneidade, marcados pelo fácil acesso à informação e pela constante presença da tecnologia. Nesse cenário, o professor precisa inovar, atualizar-se constantemente e repensar suas práticas para manter o interesse e a participação dos estudantes. Nóvoa (2009) reforça a necessidade de integrar teoria e prática, analisando situações reais do cotidiano escolar para promover inovação pedagógica.

Diz que a formação de professores precisa articular teoria e prática, a partir da análise de situações concretas do cotidiano escolar, a procura de um conhecimento pertinente na reelaboração desse conhecimento, traduzindo um processo de inovação.

A formação continuada de professores, defendida por muitos autores em livros e artigos, parte do viés de que é preciso conhecer a realidade, analisar os erros e acertos para poder avançar. Imbernón (2010, p. 10), ao analisar os dados e a conversa com os professores, constatou que, para que a educação seja efetiva, trabalhada de forma concreta e que gere resultados nos alunos, na escola e também na devolutiva à comunidade, é necessário trabalhar a coletividade, a observância dos erros para poder acertar e avançar, bem como desenvolver um olhar crítico sobre as ações pedagógicas, tanto por parte do professor quanto, ainda mais, por

parte da escola, que deve oferecer uma formação continuada voltada ao desenvolvimento de ações conjuntas. É urgente romper o isolamento e a falta de comunicação entre professores, alunos e gestores, promovendo uma atuação cooperativa.

Percebeu-se, no momento da entrevista, especialmente entre os professores com contratos temporários, que muitos ainda não sabem como assumir sua identidade docente, nem por quais caminhos seguir. Falta compreenderem que são sujeitos de formação, e não objetos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros, como afirma Imbernón (2010, p. 11).

Ao serem questionados, os professores responderam: “Somos carentes de formação, necessitamos de aprimoramento”. O docente só alcança melhorias no processo de ensino-aprendizagem por meio da reflexão a partir de sua própria prática pedagógica. No entanto, a maioria não sabe como sair da simplicidade de suas atividades, de ensinar apenas teoria e prática, e como superar o distanciamento da monotonia do dia a dia, ampliando sua visão para uma proposta mais dinâmica de sala de aula. É necessário aprimorar práticas rotineiras e simples, transformando-as em momentos mais produtivos e significativos, que envolvam os alunos no processo. Schnetzler (1996) utiliza esse argumento em seus textos para justificar a importância da formação continuada.

Os professores do Centro de Educação Profissional entrevistados ressaltam a falta desse aprimoramento contínuo como um obstáculo para acompanhar as muitas mudanças da sociedade e do alunado, o que afeta diretamente a forma de ensinar. “Se não acompanharmos, morreremos nas práticas antigas e falharemos na formação do aluno”, afirmaram. Professores mais experientes relataram que, muitas vezes, a forma como é oferecida a formação não supre suas reais necessidades.

São ofertados cursos, palestras, oficinas ou cursos online que não contribuem efetivamente para o conhecimento, pois os conteúdos não dialogam com sua realidade, servindo apenas para cumprir uma carga horária, como uma imposição da secretaria de educação para atender a requisitos burocráticos. Uma formação continuada precisa ter um conteúdo pensado de acordo com o contexto de cada comunidade escolar, que atenda às expectativas dos docentes e auxilie na resolução de dificuldades metodológicas cotidianas, transformando suas práticas pedagógicas.

Ao serem questionados sobre a formação continuada, todos responderam que, para surtir efeito, ela precisa ter ações formativas que priorizem a troca de experiências, que possibilitem a interação entre os docentes, para que, no reconhecimento da realidade do outro, encontrem soluções didáticas para a sala de aula. Os relatos também expressam sentimentos de desmotivação e desvalorização. A escola precisa ser o espaço central de acolhimento dos professores, oferecendo formação a partir de suas relações, atividades e problemas dentro da própria comunidade escolar, para que compreendam que o mundo fora da escola também compõe o contexto educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede estadual de educação profissional, tanto pelos recém-ingressantes quanto pelos docentes mais experientes. Estes últimos relataram que os desafios para alcançar e envolver os alunos em sala de aula permanecem e provavelmente continuarão sendo uma constante. Destacaram que a formação continuada representa o ponto de partida para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, permitindo, por meio da troca de experiências com outros professores, ampliar a visão sobre o novo e capacitar-se para os desafios diários do ensino.

A formação continuada é, portanto, fundamental e contribui para o desenvolvimento de novas perspectivas. Contudo, muitas vezes o que é ofertado não é elaborado em diálogo com os professores, desconsiderando suas dificuldades específicas, o contexto escolar e a comunidade em que atuam. Alguns professores relataram já ter participado de formações continuadas cujas propostas não condiziam com suas realidades.

É imprescindível capacitar os docentes, mas é igualmente necessário observar os contextos sociais e educacionais, garantindo sua participação ativa, autonomia e respeito à identidade profissional. O estudo também apontou que, embora muitos professores já tenham participado de formações, estas frequentemente não dialogavam com suas realidades. Atualmente, essa situação tem apresentado avanços significativos: a estrutura dos cursos e formações para professores vem sendo planejada a partir do contexto no qual se aplicam, ainda que

precise de ajustes, permitindo que o professor atue como protagonista na construção e participação da sua formação docente.

No que tange aos professores sem experiência na docência, a pesquisa revelou a inexistência de uma formação específica para esse grupo, considerada fundamental para a educação técnica profissionalizante. Não são oferecidos cursos ou palestras por parte da escola ou do estado para esses docentes. Ao refletir sobre a formação dos alunos, é preciso pensar também na formação dos professores, mediadores do conhecimento em sala de aula. Alguns questionamentos levantados por esses professores partem do entendimento de que a educação é fundamental para a formação humana e social, para a construção de alunos críticos e reflexivos, mas se coloca a dúvida: como acompanhar os avanços do alunado se os próprios professores não são devidamente formados para isso? A pesquisa evidenciou, a partir das angústias docentes, que a carência desses professores ultrapassa a mera formação técnica, atingindo a condição de assumir sua identidade e se reconhecerem como sujeitos formadores.

Ao reunir essas informações, a pesquisa oferece subsídios importantes para aprofundar a reflexão sobre a formação de professores na educação profissional. Dessa forma, contribui para o debate acerca da construção de políticas públicas que contemplem a formação de todos os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É necessário um olhar atento para a educação profissional, a fim de fortalecer suas estruturas essenciais, que são fundamentais tanto para a formação dos alunos quanto para a inserção de profissionais capacitados no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe**, Outubro 2010.

NÓVOA, A. 1. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PERRENOUD, P. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, D. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Revista Poíesis Pedagógica - Revista do PPGEDUC**, v. 9, p. 13, 2011.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: RS: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores** : ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

XI

ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: REVISÃO DE LITERATURA

Dayana Caribé Vilas Bôas Alves²⁸
Jaiane Santos de Almeida²⁹
Marcos Silva Oliveira³⁰

RESUMO

Este artigo tem como objetivo revisar a literatura científica sobre a assistência de enfermagem a crianças com autismo na atenção primária, destacando as melhores práticas e os desafios encontrados. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura nas bases eletrônicas da BVS, incluindo SciELO e LILACS. Foram selecionados artigos publicados nos últimos dez anos que abordam estratégias de cuidado, intervenções de enfermagem e experiências de profissionais na assistência a crianças com autismo. Os resultados evidenciam a importância da capacitação dos profissionais para a abordagem adequada dessas crianças, a necessidade de adaptação dos serviços de saúde para atender às demandas específicas desse público e a relevância da integração multiprofissional, especialmente na atenção primária. Conclui-se que a assistência de enfermagem a crianças com autismo na atenção primária requer uma abordagem holística, centrada na criança e na família, com foco na promoção da saúde, prevenção de complicações e melhoria da qualidade de vida. A capacitação contínua dos profissionais e a integração dos serviços de saúde são essenciais para garantir um cuidado eficaz e humanizado a essa população.

Palavras-chave: Enfermagem. Transtorno do Espectro Autista. Atenção Primária à Saúde. Capacitação profissional. Integração multiprofissional.

ABSTRACT

This article aims to review the scientific literature on nursing care for children with autism in primary care, highlighting best practices and the challenges encountered. A systematic literature review was conducted using electronic databases from BVS, including SciELO and LILACS. Articles published in the last ten years addressing care strategies, nursing interventions, and professionals' experiences in assisting children with autism were selected. The results emphasize the importance of training professionals for the appropriate approach to these children, the need to adapt health services to meet the specific demands of this population, and the relevance of multiprofessional integration, especially in primary care. It is concluded that nursing care for children with autism in primary care requires a holistic approach centered on the child and family, focusing on health promotion, prevention of complications, and quality of life improvement. Continuous professional training and health service integration are essential to ensure effective and humane care for this population.

Keywords: Nursing. Autism Spectrum Disorder. Primary Health Care. Professional Training. Multiprofessional Integration.

1 INTRODUÇÃO

²⁸ Fisioterapeuta / Mestre em Saúde Coletiva (UEFS). Docente da Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe. Diretora da Atenção Especializada da Secretaria Municipal de Capim Grosso - BA.

²⁹ Pós-graduada em Saúde Pública e ESF. Formada pela faculdade Regional do Jacuípe.

³⁰ Coordenador de enfermagem da SMS de São José Do Jacuípe. Formado pela Faculdade Regional do Jacuípe e atualmente

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado pelo comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados. Embora definido por esses sinais e sintomas principais, o perfil dos pacientes com TEA pode variar amplamente, abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas até aqueles com quociente de inteligência (QI) normal, que levam vida independente. Esses indivíduos também podem apresentar diversas comorbidades, como hiperatividade, distúrbios do sono, gastrointestinais e epilepsia (Oliveira et al., 2017).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) apresenta diferentes níveis relacionados à gravidade do quadro, classificados em: a) Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, e por vezes, aparente interesse reduzido nessas; ocorrem tentativas malsucedidas de contato social, além de dificuldades na organização, planejamento e certa inflexibilidade comportamental; b) Nível II – exige apoio substancial, havendo prejuízos sociais evidentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade comportamental e dificuldade para lidar com mudanças; c) Nível III – requer apoio muito substancial, caracterizando déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade comportamental e extrema dificuldade com mudanças. Assim, quanto menor o grau de comprometimento, melhor tende a ser o prognóstico do paciente.

No entanto, a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) considera de forma mais clara a deficiência intelectual e a linguagem funcional, enquadrando os diagnósticos conforme o nível de prejuízo nessas habilidades cognitivas (Fernandes et al., 2020). No Brasil, profissionais da saúde, da educação, pais e familiares são atores fundamentais na garantia dos direitos das pessoas com TEA, por meio de uma política específica. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, assegura o direito à vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança, lazer e proteção contra qualquer forma de abuso e exploração (Brasil, 2012).

Indivíduos com TEA podem apresentar interesses restritos, dificuldade para

compreender abstrações, comportamentos estereotipados ou repetitivos, além de alterações no processamento sensorial. De acordo com o Centers for Disease Control and Prevention (CDC), o autismo afeta 1 a cada 54 nascimentos nos Estados Unidos, sendo quatro vezes mais frequente no sexo masculino (Matthew et al., 2016).

No que tange à assistência às crianças com TEA no Brasil, destaca-se o protagonismo do Sistema Único de Saúde (SUS), que possui papel integrador e universal. Esse sistema público divide-se em redes de atenção e níveis diferentes de complexidade, tendo a Atenção Primária como ordenadora do cuidado. A Atenção Primária à Saúde (APS), foco deste estudo, é o primeiro nível de atenção e caracteriza-se por um conjunto de ações individuais e coletivas que abrangem promoção e proteção da saúde, prevenção de agravos, diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos e manutenção da saúde, visando desenvolver uma atenção integral que impacte positivamente a situação de saúde das coletividades (Brasil, 2023).

A Atenção Primária é a principal porta de entrada do SUS e o centro de comunicação com toda a rede de atenção, devendo se orientar pelos princípios da universalidade, acessibilidade, continuidade do cuidado, integralidade da atenção, responsabilização, humanização, equidade e vínculo. Assim, a APS funciona como um filtro que organiza o fluxo dos serviços nas redes de saúde, dos mais simples aos mais complexos (Brasil, 2023).

O enfermeiro é um profissional essencial para a organização e cuidado no SUS, sendo responsável por assistir, orientar, conduzir suas tarefas, dimensionar recursos humanos e gerenciar conflitos. Nesse contexto, também atua como gestor de pessoas, articulando o trabalho dos demais profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF) (Lopes et al., 2020). A atuação do enfermeiro na APS vem se configurando como instrumento de mudança nas práticas de atenção à saúde, respondendo à proposta do novo modelo assistencial que não se centra apenas na clínica e cura, mas na integralidade do cuidado, na intervenção frente aos fatores de risco, prevenção de doenças, promoção da saúde e qualidade de vida (Ferreira et al., 2017).

No que se refere à assistência de enfermagem às crianças com TEA, o enfermeiro contribui significativamente no diagnóstico, pois, por meio da consulta, faz o primeiro contato com o paciente, possibilitando a triagem e identificação dos

sinais e sintomas do transtorno. Sua atuação junto à criança autista e à família é fundamental, pois exerce importante papel socializador, promovendo aceitação, compreensão, estabelecimento de limites, orientação e apoio familiar (Carniel, 2014).

O paciente diagnosticado com autismo necessita de apoio multidisciplinar para seu acompanhamento, assim como sua família. A enfermagem desempenha papel crucial na prestação desse cuidado, auxiliando na promoção do desenvolvimento da criança, ouvindo os familiares, facilitando o acesso a informações sobre o transtorno e promovendo ações que proporcionem o bem-estar do paciente e seus familiares, conectando-os aos serviços de saúde essenciais (Ebert, Lorenzini & Silva, 2015).

Este artigo tem como pergunta norteadora: Como se dá a atuação da enfermagem na assistência de crianças com TEA na Atenção Primária? O objetivo é elucidar, por meio da literatura científica, como é realizada a assistência de enfermagem às crianças com TEA, destacando a atuação desses profissionais na Atenção Primária e os desafios enfrentados no processo assistencial.

O presente trabalho se justifica pelo crescimento no diagnóstico de TEA. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que cerca de 1 em cada 160 crianças no mundo tenha algum transtorno do espectro autista, o que representa aproximadamente 1% da população infantil e o consequente aumento da demanda na rede pública de saúde no Brasil, tendo a Atenção Primária como espaço propício para diagnósticos precoces, vínculo e cuidado aos usuários e seus familiares. Soma-se a esse cenário a necessidade de compreender a atuação qualificada dos profissionais de enfermagem para o acolhimento e assistência às crianças com TEA, investigando se tem sido oferecido atendimento resolutivo, capaz de lidar com o comportamento atípico desses indivíduos em múltiplos ambientes, além do acolhimento às famílias, considerando que a preparação e capacidade para o atendimento ao paciente com TEA são fundamentais para o paciente, sua família, equipe de saúde e sociedade.

2 METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica estruturada. Marconi e Lakatos (2006) definem a revisão bibliográfica como um procedimento

formal que envolve um método de pensamento reflexivo, requerendo tratamento científico, e que se constitui como um caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. A revisão bibliográfica significa muito mais do que simplesmente buscar a verdade: trata-se de encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos.

Dessa forma, seguiram-se as seis fases da revisão integrativa propostas por Souza, Silva e Carvalho (2010). Na primeira fase, elaborou-se a pergunta norteadora: Como pode ser realizada a assistência de enfermagem a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Atenção Primária? Esta etapa é importante, pois configura o ponto de partida do estudo.

A segunda fase refere-se à busca dos dados, definida por critérios de inclusão dos artigos científicos: artigos publicados nos idiomas português e inglês, disponíveis na íntegra, no período de 2014 a 2024, que respondessem à questão norteadora. Foram também definidos os descritores em Ciências da Saúde para a busca: *assistência de enfermagem, atenção básica, autismo infantil e atenção primária*.

A base de dados eletrônica selecionada foi a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), por contemplar as bases Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Base de Dados de Enfermagem (BDENF), Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica (MEDLINE) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). A seleção dos artigos ocorreu inicialmente pela leitura dos títulos, seguida pela leitura dos resumos e, por fim, pela leitura completa dos textos.

A terceira fase, coleta dos dados, foi realizada a partir de um roteiro elaborado contendo informações sobre as características dos artigos selecionados, tais como: ano de publicação, área de formação dos autores e periódico de publicação. As quarta e quinta fases, análise crítica e discussão dos resultados, foram conduzidas por meio da análise de conteúdo temática, com abordagem exploratória, contextualizando as informações pertinentes em cada artigo conforme o referencial teórico e a questão norteadora.

A última fase consistiu na apresentação da revisão integrativa. Realizou-se uma leitura detalhada dos resumos para selecionar apenas os que abordavam exclusivamente a temática em questão. Foram excluídos os resumos que não tratavam do tema e os textos completos foram avaliados para verificar se cumpriam os critérios de inclusão. Os artigos selecionados compuseram o resultado final da

busca. Por fim, a análise de conteúdo dos estudos encontrados foi realizada de forma qualitativa e os dados foram organizados em uma tabela contendo as seguintes informações: Autor/Ano; Título; Objetivos; Resultados; Conclusão.

Foram encontrados 50 artigos, cujos títulos foram inicialmente lidos, tendo sido excluídos 30, dentre eles 10 por serem referências duplicadas. Os resumos dos artigos restantes foram lidos e, posteriormente, os textos completos dos artigos que abordavam a assistência de enfermagem a crianças com TEA na Atenção Primária foram selecionados. O presente estudo buscou identificar as estratégias de cuidado utilizadas pelos enfermeiros e avaliar a eficácia dessas intervenções no manejo dos sintomas e na promoção da saúde dessas crianças.

3 RESULTADOS

O corpus documental deste estudo foi constituído por 10 artigos científicos publicados no período de 2020 a 2024, sendo quatro artigos publicados em 2020, dois em 2022 e quatro em 2023. A maioria dos autores são pesquisadores das áreas de Medicina Social, Enfermagem, Neurociência e doutores em Enfermagem. Quanto aos periódicos, os artigos foram publicados nas seguintes revistas: *Revista Enfermería Global*, *Acervo Enfermagem*, *Brazilian Journal*, *Revista Pró-UniverSUS*, *Revista Eletrônica Acervo Enfermagem*, *Acta Paul Enferm*, *Research, Society and Development*, *Brazilian Journal of Development*, *Epitaya E-books*, *Revista Contemporânea* e *Revista Baiana de Saúde Pública*. Os artigos incluídos nesta revisão estão listados no corpus documental a seguir (Quadro 1).

Quadro 01 – Corpus documental da revisão integrativa, 2024.

ID	AUTORES / ANO	TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADOS / CONCLUSÕES
01	Magalhães, J.M. et al. 2020.	Assistência de enfermagem à criança autista: revisão integrativa.	Analisar as evidências científicas sobre a assistência de enfermagem à criança autista.	A enfermagem utiliza a empatia, visão holística e diferentes estratégias para o cuidado a criança autista, no entanto os profissionais referem dificuldades na prática clínica. As publicações sobre a temática são escassas sendo necessário o desenvolvimento de pesquisas clínicas.
02	Nascimento A. dos S. Et al. 2020.	Atuação do Enfermeiro na assistência à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão integrativa.	Apontar a assistência do profissional enfermeiro no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Reputa-se poucos artigos produzidos por enfermeiros comparado aos outros profissionais de saúde acerca do espectro autista. Observa-se uma fragilidade, baixo conhecimento e pouca capacitação necessária da equipe de enfermagem para cuidar da criança do espectro autista.
03	Souza, A. P. Et al. 2020.	Assistência de enfermagem ao portador de autismo infantil: uma revisão integrativa.	O presente estudo tem como objetivo verificar a importância da assistência de enfermagem a crianças portadoras do espectro autista.	A temática abordada ainda não recebe a devida importância, por haver não somente pouca bibliografia que aborde este tema em específico, mas o pouco investimento por parte de organizações educacionais na especialização de profissionais nesta área, o que permite um déficit no cuidado ao portador do autismo e a sua família.
04	Ribas, LB; Alves, M. 2020.	O Cuidado de Enfermagem a criança com transtorno do espectro autista: um	Descrever o cuidado de enfermagem a criança autista e analisar o cuidado de enfermagem a criança autista.	Os dados demonstram um grande déficit sobre a temática. A prática assistencial do enfermeiro frente à criança autista, ainda é um tabu para muitos profissionais, o que decorre da falta de estudos científicos que abordem o assunto. Conclui-se, que há a

		desafio no cotidiano.		necessidade de que a temática seja ministrada na graduação, a fim de que sejam produzidos estudos que capacitem os profissionais enfermeiros, proporcionando uma assistência qualificada.
05	Carvalho, R. R. C. da S. Et al. 2022.	Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Desafios para a Enfermagem na Atenção Básica à Saúde.	Analisar como a literatura científica brasileira reporta a assistência do enfermeiro a crianças autistas no âmbito da Atenção Básica à Saúde.	O estudo permitiu constatar o papel fundamental do enfermeiro no cuidado a crianças autistas, sobretudo, frente ao desafio da ampliação do acesso e da qualidade de atenção aos indivíduos que se encontram dentro do espectro.
06	Mota et al., 2022.	Contribuições da enfermagem na assistência à criança com transtorno do espectro autista: uma revisão da literatura.	Este estudo objetivou descrever as principais contribuições da enfermagem para a prestação de cuidados à criança com transtorno do espectro autista (TEA).	O enfermeiro é importante no cuidado da criança com TEA, pois, no momento da consulta, esse profissional faz o primeiro contato com o paciente, podendo, por meio desse mecanismo, realizar a triagem e identificar precocemente os sinais e sintomas do transtorno. Nota-se que é imprescindível que a assistência prestada pela equipe de enfermagem seja acolhedora, holística e ética, a fim de transmitir segurança para a criança com TEA.
07	Jerônimo, Et al. 2023.	Assistência de enfermagem à crianças com transtorno do espectro autista.	Apreender a representação de Enfermeiros(as) sobre a assistência a crianças/adolescentes com Transtorno de Espectro	A assistência do(a) Enfermeiro(a) a crianças/adolescentes com transtorno do espectro autista demanda conhecimento para identificação e avaliações, cuidado individual, em grupos, à família/cuidadores e, para tal encontram-se dificuldades que

			Autista nos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil.	podem ser suplantadas por meio da inclusão da temática em processos de formação e de educação permanente em saúde.
08	Vieira, T. A.. Et al. 2023.	Assistência de enfermagem ao cuidado com crianças autistas: revisão integrativa.	Descrever a assistência de enfermagem prestada aos cuidados à criança autista.	Concluiu-se que existe poucas informações sobre o assunto e pouca experiência e reconhecimento dos profissionais de saúde em assistir o autismo. Para isso, há uma grande carência de atualização nos estudos e investigações que contribui no desenvolvimento e ampliação do olhar clínico da assistência de enfermagem com esses pacientes.
09	Freitas, S. C. D. Et al. 2023.	Atuação do enfermeiro da atenção primária à saúde frente à criança com transtorno do espectro autista.	O objetivo deste trabalho é identificar a atuação do enfermeiro da Atenção Primária à Saúde frente à criança com Transtorno do Espectro Autista.	A análise dos dados permitiu identificar que a atuação do enfermeiro da atenção primária à saúde tem um papel muito importante desde o diagnóstico inicial até ao acolhimento e acompanhamento familiar, porém ainda há ausência de conhecimento sobre o tema e para que a efetividade no atendimento seja relevante e necessária deve-se realizar educação continuada tanto para a sociedade quanto para os demais profissionais de saúde.
10	Simão, da S. Et al. 2023.	Assistência criança com transtorno do espectro do autismo na atenção primária à saúde.	Analisar as evidências disponíveis na literatura a respeito da assistência à criança com suspeita ou diagnóstico de TEA na atenção primária à saúde no	A partir dos resultados desta revisão pode-se afirmar que os últimos anos foram marcados por avanços nas pesquisas dos profissionais da APS sobre a compreensão da patologia, diagnóstico e possíveis intervenções para o TEA. Por fim, destaca a importância do trabalho integrado entre crianças, famílias e equipe composta por médicos, enfermeiros,

			Brasil.	psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, entre outros.
--	--	--	---------	---

Fonte: Elaborado pelos autores Jaiane Almeida e Marcos Oliveira, Capim Grosso, 2024.

4 DISCUSSÃO

4.1 O transtorno do espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma disfunção complexa do neurodesenvolvimento, com manifestações clínicas variadas, caracterizada por prejuízos na comunicação verbal e não verbal, além de padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, bem como dificuldades na interação social (Brasil, 2015). Segundo a American Psychiatric Association (APA, 2013), o espectro autista compreende o autismo, a síndrome de Asperger, a desintegração da infância, a síndrome de Rett e a desorganização global do desenvolvimento sem outra especificação.

Conforme a Lei no 12.764 (27 de dezembro de 2012), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta as seguintes características: déficit contínuo da comunicação verbal, não verbal e da relação social; dificuldade em desenvolver e preservar relações pertinentes ao seu grau de desenvolvimento; padrões restritos e frequentes de comportamentos motores ou verbais característicos ou ações sensoriais incomuns; demasiada aderência a condutas e padrões de comportamentos habituais e interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

O psiquiatra austríaco Leo Kanner foi o primeiro a definir o Autismo Infantil na década de 1940, inicialmente denominado como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (DACA). Ele o descreveu como uma condição com diversas características comportamentais específicas, incluindo dificuldades no estabelecimento de vínculos emocionais, autismo severo, comprometimentos na comunicação verbal, preservação das capacidades cognitivas, aparência física geralmente normal, comportamentos ritualizados, início precoce e maior prevalência no sexo masculino. Anteriormente, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler já havia utilizado o termo "autismo" ao se referir a sintomas relacionados à esquizofrenia (Nascimento et al., 2020).

De acordo com a American Psychiatric Association (APA, 2013), o TEA é classificado em três níveis de gravidade. O (1) nível 1 – exige apoio: apresenta inflexibilidade comportamental, dificuldades na organização e no planejamento para alcançar autonomia; enquanto que o (2) Nível 2 – exige apoio substancial: manifesta inflexibilidade significativa, dificuldade em lidar com mudanças e comportamentos restritos e repetitivos frequentes; por fim, o (3) Nível 3 – exige apoio muito substancial: apresenta inflexibilidade intensa, extrema dificuldade para lidar com

mudanças e comportamentos restritos e repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas da vida.

A etiologia do autismo ainda não é completamente conhecida. Trata-se de uma condição multifatorial e heterogênea, influenciada por fatores genéticos, ambientais, imunológicos e neurológicos. Diversos fatores de risco têm sido associados ao desenvolvimento do transtorno, podendo ser classificados como pré-natais, perinatais, ambientais ou mutacionais. Entre os fatores pré-natais, destacam-se a exposição a pesticidas, ao misoprostol, talidomida e inibidores seletivos da recaptação de serotonina, uso de cocaína, deficiência de ácido fólico, febre materna, doenças autoimunes, diabetes, pré-eclâmpsia e exposição intensa à poluição atmosférica. Os fatores perinatais incluem parto prematuro extremo e complicações associadas, como hemorragia intracraniana, edema cerebral, baixo índice de Apgar, convulsões e pré-eclâmpsia. Os fatores ambientais referem-se, principalmente, à idade avançada dos pais, especialmente da mãe. Já os fatores mutacionais envolvem a exposição a substâncias tóxicas, como mercúrio, cádmio, níquel e tricloroetileno (Almeida et al., 2018, apud Magalhães et al., 2020).

Estudos mais recentes indicam que os sinais do Transtorno do Espectro Autista podem surgir entre os 6 e 18 meses de idade, embora o diagnóstico definitivo geralmente ocorra apenas após os 3 anos. As manifestações clínicas tendem a se tornar mais evidentes à medida que a criança se envolve em interações sociais. Um dos primeiros sinais observáveis costuma ser o atraso no desenvolvimento da linguagem, associado a dificuldades na interação social (Carvalho et al., 2021).

4.2 Assistência de Enfermagem à crianças com TEA na atenção primária à saúde

O enfermeiro desempenha um papel fundamental no acolhimento dos usuários nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e nas Estratégias de Saúde da Família (ESF). A consulta de enfermagem é uma prática essencial para a oferta de uma assistência à saúde mais eficaz, fundamentada em métodos científicos para identificar questões relacionadas à saúde e à doença, bem como prescrever e implementar medidas de cuidado voltadas à proteção, promoção, recuperação e reabilitação da saúde dos indivíduos (Freitas et al., 2020).

Nesse contexto, a puericultura se configura como uma abordagem indispensável para a prevenção, detecção e acompanhamento de alterações no crescimento e desenvolvimento infantil. Essa prática visa minimizar o surgimento de agravos e identificar precocemente alterações nos primeiros meses de vida. Apesar de o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) poder ser realizado até os 2 anos de idade, no Brasil, a média etária para diagnóstico ainda gira em torno dos 6 anos. Esse atraso de, no mínimo, 36 meses pode estar associado a uma maior incidência de complicações e impactar significativamente o prognóstico da criança com TEA (Sousa et al., 2022, p. 3 apud Freitas et al., 2023).

Por meio da consulta de puericultura, os profissionais da Estratégia Saúde da Família podem estreitar os vínculos entre a unidade básica de saúde e as famílias, favorecendo a implementação e o acompanhamento de intervenções que promovam o desenvolvimento infantil. Diante do aumento dos casos de autismo, torna-se imprescindível que os profissionais de saúde recebam capacitação adequada para identificar sinais de alerta, além de realizar o acompanhamento e o encaminhamento apropriado. Contudo, ainda persiste uma lacuna significativa no que se refere ao conhecimento e à formação dos profissionais quanto aos métodos de diagnóstico e à execução eficaz das intervenções.

A atenção primária à saúde, como porta de entrada do sistema, assume papel estratégico na detecção precoce e no encaminhamento para diagnóstico e tratamento. O enfermeiro, nesse cenário, exerce função essencial na identificação de sinais sugestivos de TEA, colaborando para uma assistência integral à criança e aos seus familiares. Seu trabalho envolve desde a escuta qualificada até a orientação e o suporte durante as intervenções terapêuticas, proporcionando segurança e qualidade no cuidado prestado (Jerônimo et al., 2023).

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista deve ser realizado preferencialmente por uma equipe interdisciplinar composta por profissionais especializados, como neuropediatras e psicólogos com experiência em distúrbios do neurodesenvolvimento. Contudo, os profissionais de enfermagem têm um papel significativo nesse processo, tanto na orientação familiar quanto no cuidado direto à criança com TEA. Segundo o Ministério da Saúde, o enfermeiro pode utilizar instrumentos de triagem para detectar sinais precoces do transtorno, como a Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) — um questionário com 28 perguntas de respostas "sim" ou "não", respondidas pelos responsáveis, voltado

para crianças entre 16 e 30 meses de idade. Além disso, o IRDI (Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil), composto por 31 indicadores, é uma ferramenta utilizada para identificar fatores de risco no desenvolvimento infantil (Jerônimo et al., 2023).

O programa do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), é a primeira assistência feita pelos profissionais da saúde para a pessoa com autismo. Além disso, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), oferece atendimento à população, realiza o acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários pelo acesso ao exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários. Entre os tipos de CAPS existentes, o Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi) que é um serviço para atendimento diário de crianças e adolescentes em intenso sofrimento psíquico e incapazes de manter ou criar laços sociais, os quais não se enquadram no imaginário de infância cultivado pela sociedade (Brasil, 2017).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo para diversos profissionais de saúde, especialmente para aqueles que atuam na área da saúde mental, como psiquiatras e psicólogos. Isso se deve à diversidade de sintomas e características associadas ao transtorno, que englobam desde aspectos cognitivos até comportamentais, muitas vezes com manifestações sutis. Diante desse cenário complexo, torna-se essencial contar com profissionais qualificados para realizar um diagnóstico precoce e preciso, sobretudo diante do aumento da incidência de casos de TEA. Nesse contexto, o enfermeiro desempenha um papel fundamental como facilitador da socialização da criança autista, atuando em parceria com a família e exercendo a função de educador no processo de cuidado e adaptação às necessidades específicas da criança (Mota et al., 2022).

A criança com TEA requer cuidados específicos e atenção intensificada. A equipe de enfermagem, além de realizar seus procedimentos habituais, deve proporcionar um cuidado individualizado, com vistas à humanização do atendimento, estabelecendo vínculos que facilitem a comunicação com a criança. A demonstração de afeto e sensibilidade por parte dos profissionais favorece uma interação mais eficaz, contribuindo para a realização dos procedimentos de forma mais tranquila e promovendo o bem-estar da criança. Essa postura fortalece a confiança e os laços entre a equipe de enfermagem e o paciente, o que se reflete em um atendimento mais completo e acolhedor (Mota et al., 2022).

O desempenho dos enfermeiros no cuidado à criança autista e sua família é essencial, uma vez que esses profissionais têm papel importante na socialização,

aceitação, orientação e apoio familiar (Vieira et al., 2023). Para cuidar de crianças com TEA, é imprescindível que o profissional de enfermagem demonstre aceitação e empatia, compreendendo as singularidades de cada indivíduo. A confiança mútua entre a criança e o enfermeiro é um fator determinante para a eficácia da abordagem. Cada criança com autismo é única, exigindo paciência e respeito ao seu ritmo, sem imposição de etapas desnecessárias.

A construção de uma relação sólida com a família é igualmente essencial. Nos casos de TEA, a atenção não se restringe apenas à criança, mas também se estende aos pais, que frequentemente enfrentam sentimentos de culpa e insegurança diante das dificuldades do desenvolvimento infantil. O enfermeiro, nesse sentido, exerce uma função estratégica ao oferecer orientação e apoio emocional, incentivando práticas de afeto mútuo, mesmo quando a criança apresenta limitações na expressão emocional.

Adotar uma abordagem acolhedora, livre de preconceitos e voltada à escuta ativa é fundamental para que o enfermeiro compreenda as necessidades e os desafios enfrentados pela pessoa com TEA e sua família. A observação atenta do comportamento da criança durante as consultas permite ao enfermeiro contribuir para o diagnóstico, acompanhar o seu desenvolvimento e orientar os responsáveis sobre os procedimentos de cuidado necessários (Pimenta e Amorim, 2021 apud Vieira et al., 2023).

Além disso, é fundamental que a enfermagem mantenha-se atualizada sobre o TEA, promovendo o debate e a disseminação de informações entre toda a equipe multiprofissional. Isso favorece intervenções mais eficazes e estimula o envolvimento da família no processo de cuidado. O enfermeiro pode contribuir de forma significativa para a criação de ambientes acolhedores e terapêuticos, favorecendo a autoestima e o autocuidado da criança, promovendo a inclusão social e respeitando sempre os direitos e a dignidade da pessoa com deficiência (Pimenta e Amorim, 2021 apud Vieira et al., 2023).

Por fim, os profissionais de enfermagem devem estar atentos às características e necessidades singulares de cada criança com TEA. Cabe a eles fornecer uma assistência integral e de qualidade, que contemple as múltiplas demandas de cuidado dessas crianças e de suas famílias. O enfermeiro, com sua formação voltada ao cuidado e à escuta qualificada, está capacitado para atuar ativamente também no ambiente domiciliar, contribuindo para a organização da

rotina familiar e o fortalecimento dos vínculos interpessoais.

4.3 Uso das ferramentas lúdicas em crianças com TEA e a enfermagem

As ferramentas lúdicas são recursos utilizados tanto na identificação precoce de características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) quanto no acompanhamento terapêutico de crianças neuroatípicas. Na fase de identificação, esses instrumentos envolvem o uso de brinquedos interativos para observar comportamentos típicos do TEA, como o enfileiramento de objetos, o brincar atípico, a motricidade, a preferência por sentar em “W”, além de reações diante da execução de tarefas, como saltos, movimentos repetitivos (flapping), giros em círculos, pulos contínuos e outras estereotipias motoras. Também são observados aspectos como ausência de contato visual ou motor e dificuldades na fala, como a troca de fonemas ou a ausência total da linguagem verbal.

Além de sua função diagnóstica, essas ferramentas são amplamente utilizadas em terapias conduzidas por equipes multidisciplinares compostas por fisioterapeutas, neurologistas, psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas, terapeutas ocupacionais e acompanhantes terapêuticos.

Dentre os profissionais de saúde envolvidos no cuidado à criança com TEA, o enfermeiro ocupa uma posição estratégica, sendo muitas vezes o primeiro ponto de contato com a criança e sua família. Por estar mais presente no cotidiano do paciente, cabe ao enfermeiro observar sinais e sintomas que possam indicar o transtorno, encaminhando-o, quando necessário, para avaliação de uma equipe multiprofissional (Araujo et al., 2021 apud Faustino et al., 2022).

Ademais, é responsabilidade do enfermeiro promover estratégias que incentivem a interação entre a criança e sua família, utilizando atividades lúdicas como meio de estímulo. A dança, por exemplo, tem se mostrado uma prática eficaz para fortalecer os vínculos afetivos e favorecer a socialização da criança com TEA. Nessa perspectiva, o enfermeiro também atua como educador, orientando a família e mediando o processo de adaptação às necessidades específicas da criança (Araujo et al., 2021 apud Faustino et al., 2022).

4.4 Os desafios encontrados no processo da assistência de enfermagem

A enfermagem desempenha um papel crucial na detecção precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente por meio de sua atividade privativa: a consulta de enfermagem. Essa consulta tem início no acompanhamento das puérperas que levam seus recém-nascidos às consultas de puericultura. Essas consultas são de extrema importância, pois nelas são oferecidas orientações sobre aleitamento materno, vacinação e acompanhamento dos marcos do desenvolvimento infantil.

Essa avaliação deve ocorrer regularmente, conforme o calendário mínimo estabelecido pelo Ministério da Saúde, com a realização de sete consultas no primeiro ano de vida: ao nascer, no 1º, 2º, 4º, 6º, 9º e 12º mês. Essas consultas devem acontecer de forma gradual e contínua, em colaboração com os pediatras, constituindo uma estratégia de atendimento qualificado na assistência aos usuários (Bortone; Wingester, 2016 apud Faustino et al., 2022).

Os enfermeiros da atenção primária estão aptos a identificar sinais do TEA durante as consultas de puericultura, por meio de observações clínicas e relatos familiares. A partir dessas percepções, podem encaminhar os casos às equipes multiprofissionais e/ou acionar recursos da rede de atenção psicossocial, conforme a necessidade (Barbosa SC; Pereira TML, 2022 apud Nascimento et al., 2022).

A contribuição da enfermagem no diagnóstico e acompanhamento do TEA inclui também o apoio aos pais, oferecendo-lhes orientações sobre os desafios do cuidado e os procedimentos assistenciais indicados (Sena RCF et al., 2015 apud Nascimento et al., 2022).

Apesar dessa atuação relevante, ainda há obstáculos significativos: a falta de conhecimento aprofundado sobre o TEA, a formação acadêmica insuficiente, a escassez de investimentos em educação continuada, além da ausência de acompanhamento familiar e infantil desde o pré-natal. Soma-se a isso a carência de recursos essenciais para uma detecção precoce eficaz. Ademais, as altas demandas por atendimento em consultas de enfermagem e a sobrecarga da equipe multiprofissional frequentemente resultam em atrasos no acompanhamento das crianças, gerando inseguranças na prática profissional.

Portanto, para evitar negligências ou a transferência indevida de responsabilidades a outras categorias, é fundamental capacitar os enfermeiros que

atuam na Estratégia de Saúde da Família (ESF) para intervir de maneira eficaz junto às crianças com TEA.

Nesse cenário, torna-se essencial promover iniciativas de educação continuada nos serviços, voltadas ao reconhecimento, às manifestações clínicas e às abordagens adequadas para o cuidado dessas crianças. Tais iniciativas devem estimular mudanças de atitude e práticas dentro da ESF, contribuindo para a redução de estigmas e para o fortalecimento de ações de promoção da saúde mental, favorecendo um prognóstico mais positivo para a criança e oferecendo suporte qualificado aos seus familiares.

5 CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar as evidências científicas relacionadas à assistência de enfermagem à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Verificou-se que a abordagem holística adotada pela equipe de enfermagem se destaca pela humanização, empatia e escuta qualificada dos profissionais, que reconhecem a importância da participação ativa dos familiares e cuidadores no cuidado dessas crianças.

Diversas estratégias são utilizadas no manejo da criança com TEA, visando resultados positivos na assistência. Entre essas estratégias, destacam-se a intervenção musical e o uso de recursos lúdicos, aplicados pelos profissionais de enfermagem como ferramentas para estimular o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e de mudanças comportamentais, promovendo uma interação criativa e sensível.

O enfermeiro da Atenção Primária à Saúde exerce um papel essencial no diagnóstico precoce do TEA, atuando na puericultura e no acompanhamento dos marcos do desenvolvimento infantil — momento em que é possível perceber precocemente sinais de atraso no desenvolvimento. Além disso, o profissional realiza o acolhimento e implementa medidas de prevenção, proteção, recuperação e reabilitação, fortalecendo o cuidado integral à criança e à família.

É fundamental que os profissionais de enfermagem estejam atentos às necessidades específicas de cada indivíduo, oferecendo uma assistência completa e qualificada. Ao fortalecer os vínculos interpessoais e apoiar a dinâmica familiar, os enfermeiros contribuem significativamente para o bem-estar global do paciente e de

seus entes queridos. A atuação no cuidado domiciliar, por exemplo, revela a importância de sua presença constante, auxiliando na organização da rotina e no suporte necessário à continuidade do cuidado.

Entretanto, observa-se que o conhecimento da enfermagem sobre o TEA ainda é limitado, reflexo da carência de abordagem específica durante a formação acadêmica, o que pode gerar sentimentos de insegurança e despreparo diante da complexidade do cuidado a essas crianças. Assim, para garantir uma prática segura e eficaz, é indispensável a participação dos enfermeiros em programas de educação continuada. Dada a sensibilidade e os impactos que um diagnóstico equivocado pode acarretar na estrutura familiar, o aprimoramento profissional torna-se uma necessidade urgente.

Além disso, destaca-se a importância de manter a proximidade com essas famílias, utilizando, sempre que necessário, os recursos tecnológicos disponíveis para apoiar e acompanhar o cuidado mesmo à distância. Com o fortalecimento dessas práticas e a qualificação dos profissionais, a assistência prestada pela enfermagem tende a ser mais eficaz e alinhada aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo um cuidado humanizado, integral e resolutivo.

Com base nas discussões apresentadas neste trabalho, recomenda-se que futuras pesquisas se debrucem sobre a assistência de enfermagem na atenção básica voltada para crianças com TEA. É essencial que tais investigações ampliem o olhar não apenas sobre a criança, mas também sobre seus cuidadores, promovendo o desenvolvimento de habilidades para um cuidado integral, sensível e centrado no bem-estar do núcleo familiar. Essas futuras contribuições podem enriquecer o campo da enfermagem e fortalecer as práticas voltadas ao cuidado de crianças com TEA no contexto da saúde pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 2012.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#. Acessado em: Mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária. **Definição –**

Transtorno de Espectro Autista (TEA) na criança. Brasília: DF. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acessado em: Mar. 2024.

CARVALHO, R. R. C. da S. de.; BORGES, V. F. d'Avila.; RODRIGUES, C. V. da S.; FIGUEIREDO, E. B. L. de. **Transtorno do Espectro Autista em Crianças:** Desafios para a Enfermagem na Atenção Básica à Saúde. **Epitaya E-books**, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 102-115, 2022. DOI: 10.47879/ed.ep.2021304p102. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/245>. Acesso em: 24 mar. 2024.

EBERT, Michele; LORENZINI, Elisiane; SILVA, Eveline Franco. **Mães de crianças com transtorno autístico:** percepções e trajetórias. **Rev. Gaúcha de Enferm**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 49-55, 2015. Disponível em: Acesso em: 19/04/2024.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. **Diagnóstico de autismo no século XXI:** evolução dos domínios nas categorizações. São Paulo: Psicologia USP, 2020, volume 31, 4 p. Disponível em: <[nosolólicashttps://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/#](https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/#)>. Acesso em: 09 de abril de 2024.

FREITAS, S. C. D.; POZZEBON, B. R.; DOS SANTOS, K. P. P.; DA ROSA, A. N.; DA SILVA, F. Q.; DA CRUZ, D. B. B.; FÁVERO, W. M.; DA CRUZ, T. H. **Atuação do enfermeiro da atenção primária à saúde frente à criança com transtorno do espectro autista.** **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 9, n. 05, p. 17583–17598, 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n5-207. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/59997>. Acesso em: 24 mar. 2024.

JERÔNIMO, Tatiane Garcia Zuchi; MAZZAIA, Maria Cristina; VIANA, Joseval Martins; CHISTOFOLINI, Denise Maria. **Assistência do enfermeiro a crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo.** *Acta Paul Enferm*, v. 36, eAPE030832, junho de 2023.

LOPES, Olívia Cristina Alves et al. **Competências dos enfermeiros na estratégia Saúde da Família.** Rio de Janeiro: Escola Anna Nery, 2020, 6 p. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ean/a/zB5Npy99wyPDGX4jXzdNDYp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 de abril de 2024.

MAENNER MJ, Shaw KA, Baio J, Washington A, Patrick M, DiRienzo M, et al. **Prevalência do Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças de 8 Anos.** Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências de Desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos, 2016. *MMWR Surv Sum*. Disponível em: <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>. Acesso em: 11 de abril de 2024.

MAGALHÃES, J. M., Viana Lima, F. S., de Oliveira Silva, F. R., Mendes Rodrigues, A. B., & Gomes, A. V. (2020). **Assistência de enfermagem à criança autista:** revisão integrativa. *Enfermería Global*, 19(2), 531–559. Disponível em: <<https://doi.org/10.6018/eglobal.356741>>. Acesso em: 19/04/2024.

MOTA, Mariane Victória da Silva et al. **Contribuições da enfermagem na assistência à criança com transtorno do espectro autista: uma revisão da literatura.** *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 46, n. 3, p. 314-326, 2022.

NASCIMENTO A. dos S.; Gomes A. M.; Santos B. C. da C.; Neves W. C.; Barbosa J. de S. P. **Atuação do Enfermeiro na assistência à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão integrativa.** *Revista Eletrônica Acervo Enfermagem*, v. 19, p. e10523, 7 jul. 2022.

SOUZA, A. P. de; OLIVEIRA, B. K. F. de; ALBUQUERQUE, F. H. S.; SILVA, M. A. da; ROLIM, K. M. C.; FERNANDES, H. I. V. M.; SANTOS, M. S. N. dos; MAGALHÃES, F. J.; PINHEIRO, M. C. D. **Assistência de enfermagem ao portador de autismo infantil: uma revisão integrativa / Assistance nursing to infantile autism carrier: an integrated review.** *Brazilian Journal of Health Review*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 2874–2886, 2020. DOI: 10.34119/bjhrv3n2-130. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/8552>. Acesso em: 23 mar. 2024.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético.** São Paulo: Revendo Ciências Básicas, 2017. 1 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 de abril de 2024.

RIBAS, LB; Alves, M. **O Cuidado de Enfermagem a criança com transtorno do espectro autista: um desafio no cotidiano.** *Revista Pró-UniverSUS*. 2020 jan./jun.; 11 (1): 74-79.

SIMÃO, DA da S.; MOUTINHO, LAA; DA SILVA, TMR; MANZO, BF; VIEIRA, EWR **Evidências sobre a assistência à criança com transtorno do espectro do autismo na atenção primária à saúde: Revisão integrativa.** *Revista Contemporânea*, [S. l.], v. 9, pág. 14688–14711, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N9-067. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1196>. Acesso em: 24 mar. 2024.

VIEIRA, T. A.; SOARES, M. H. **Assistência de enfermagem ao cuidado com crianças autistas: revisão integrativa.** *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 12, n. 5, p. e22612541735, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i5.41735. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/41735>. Acesso em: 24 mar. 2024.

XII

SAÚDE E SOCIEDADE: COMPREENDENDO AS INFLUÊNCIAS DAS MAZELAS SOCIAIS NA SAÚDE COLETIVA

Gustavo Ricardo dos Santos³¹

Tiago Manoel de Souza³²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva integrada, a correlação entre as mazelas sociais e seus impactos na saúde coletiva, a partir do enfoque da Gestão Pública no contexto da Medicina Social. Considerando que tais dimensões estão intrinsecamente relacionadas, busca-se compreender como questões sociais afetam diretamente a saúde pública e contribuem para a persistência de doenças. Propõe-se, assim, uma reflexão sobre a questão social como fator determinante que influencia a vida dos indivíduos, tanto no plano individual quanto coletivo, especialmente diante dos desafios enfrentados pela administração pública. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com análise de dados fundamentada em obras e teorias de autores selecionados, tendo como base o referencial teórico pertinente ao tema, com vistas à identificação do problema de pesquisa e à sistematização dos dados que orientaram a análise.

Palavras-chave: Saúde; Saúde Coletiva; Gestão Pública; Sociedade; Determinantes Sociais da Saúde.

ABSTRACT

This article aims to analyze, from an integrated perspective, the correlation between social issues and their impact on public health, focusing on Public Administration within the context of Social Medicine. Considering that these dimensions are intrinsically linked, the study seeks to understand how social problems directly affect public health and contribute to the persistence of diseases. It proposes a reflection on social issues as determining factors that influence individuals' lives both individually and collectively, especially in light of the challenges faced by public administration. The methodology adopted was a qualitative bibliographic research, with data analysis based on the works and theories of selected authors, grounded in the theoretical framework relevant to the topic, aiming to identify the research problem and organize the data to guide the analysis.

Keywords: Health; Public Health; Public Administration; Society; Social Determinants of Health.

³¹ Graduando em Bacharelado em Enfermagem – FCG – Faculdade de Ciências de Capim Grosso. E-mail: santosgustavoricardo@gmail.com

³² Graduando em Licenciatura em Geografia – UNEB – Universidade do Estado da Bahia. E-mail: tiagomanoel824@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise da conexão entre saúde e questões sociais, demonstrando que o bem-estar coletivo está intimamente relacionado às mazelas sociais. Fatores como a realidade socioeconômica em que os indivíduos estão inseridos, a infraestrutura urbana e o acesso a recursos básicos para a existência humana influenciam diretamente a saúde pública. A desigualdade social, nesse sentido, causa impactos significativos na sociedade, sobretudo no campo da saúde, evidenciando uma correlação que perpassa as instituições e atinge seus alicerces — exigindo, portanto, estratégias eficazes para o enfrentamento dessa realidade (Sigerist, 2011 apud Nunes, 2020).

No contexto da realidade brasileira, observa-se uma estrutura social marcada por extrema concentração de renda e profundas desigualdades (Silva, 2010). Embora a igualdade no acesso às condições básicas de uma vida digna esteja prevista em leis e políticas, ela não se concretiza de forma equitativa na prática. Persistem bolsões de miséria e disparidades sociais, evidenciando uma profunda cisão entre os que vivem em condições financeiras favoráveis e aqueles em situação de vulnerabilidade. Essa dicotomia entre ricos e pobres tem gerado um abismo de precariedade no acesso a recursos fundamentais para o exercício pleno da cidadania e para a dignidade humana.

Dessa forma, os sujeitos menos favorecidos, sobretudo os que vivem à margem da sociedade, tornam-se os principais atingidos por doenças e agravos diversos, muitas vezes associados a fatores como pobreza, exclusão social, falta de acesso a infraestrutura adequada, saneamento básico, ausência de planejamento urbano e ocupações irregulares em áreas de risco. Soma-se a isso o acesso limitado à educação — elemento essencial para a transformação social e a emancipação do indivíduo (Freire, 1967). O sujeito consciente de seus direitos e deveres é aquele que melhor se posiciona na luta por transformações sociais.

Nesse sentido, a análise crítica dessa realidade é fundamental para compreender as raízes sociais da saúde e os determinantes das mazelas que assolam a população em situação de vulnerabilidade econômica no Brasil. Além disso, é indispensável para o planejamento de políticas públicas e ações governamentais que visem mitigar essas desigualdades. O objetivo deste estudo é

discutir a relevância da análise social e a influência de aspectos econômicos que exercem impacto direto sobre o sistema de saúde pública.

2 SAÚDE COLETIVA

A saúde coletiva é apresentada como um campo de estudo interdisciplinar que, em sua essência, abrange desde a epidemiologia até aspectos da administração pública e da vida em coletividade (Osório; Schraiber apud Paim; Filho, 2015). Trata-se, evidentemente, de uma das abordagens mais utilizadas na prevenção e no tratamento de doenças que afetam a população, tanto em contextos urbanos quanto rurais, além de ser fundamental na promoção da equidade no acesso aos serviços oferecidos pela saúde pública. O trabalho em coletividade, que integra essas características, tende a aumentar a qualidade dos serviços de saúde e a repercutir positivamente na melhoria das condições de vida da população brasileira.

A promoção da integração entre saúde e bem-estar, sob a perspectiva da efetivação de um trabalho em equipe na área da saúde, configura-se como uma estratégia eficaz. Trata-se de uma atuação conjunta entre diferentes especialidades, cada qual com suas respectivas formações, experiências e competências específicas, que, somadas, devem ser capazes de analisar, orientar e conduzir ações voltadas para a promoção de uma assistência mais humana e de qualidade. Para além do cuidado com a saúde física, essa abordagem propõe um conceito ampliado de saúde que contempla aspectos como conforto, bem-estar e saúde mental. Assim, estabelece-se um cuidado com características preventivas, fundamentais tanto no acompanhamento de pacientes quanto na compreensão do processo saúde-doença (Osório; Schraiber, 2015). Dessa forma, busca-se não apenas tratar doenças já instaladas, mas também desenvolver mecanismos eficazes de prevenção.

A saúde coletiva também tem como objetivo a investigação de agravos à saúde, como epidemias e surtos, atuando tanto no controle da disseminação quanto no tratamento dos casos mais graves. No entanto, seu foco não se restringe à prevenção de doenças e à ampliação da longevidade por meio de cuidados médicos. A proposta é ir além, atuando diretamente junto à comunidade e às esferas populares na identificação de meios e na implementação de estratégias adequadas

à realidade de cada população. A saúde coletiva, nesse sentido, busca ampliar a qualidade de vida e o bem-estar dos cidadãos a partir de uma escuta ativa e da valorização do saber popular.

Considerando que é a comunidade quem vivencia os impactos diretos das políticas públicas, ela deve ser compreendida como sujeito da prática em saúde, e não apenas como objeto de estudo. Trata-se, portanto, de uma metodologia de promoção da saúde coletiva análoga à proposta por Freire (1996): um saber construído de forma dialógica, horizontal e participativa, em que os indivíduos colaboram na construção de soluções voltadas ao bem comum.

3 MEDICINA SOCIAL E AS RAÍZES DAS MAZELAS SOCIAIS

A medicina social emerge como uma prática que transcende a abordagem tradicional da medicina, ao reconhecer que tanto as condições de saúde quanto o bem-estar das pessoas são profundamente influenciados por fatores sociais, econômicos e políticos. Nesse contexto, a análise das raízes das mazelas sociais torna-se essencial para compreender e enfrentar, de maneira efetiva e concisa, os desafios de saúde enfrentados pela sociedade. Questões como a desigualdade econômica, o acesso desigual aos cuidados de saúde, a discriminação, a marginalização e a exclusão social exercem um impacto direto sobre a saúde das populações.

Além disso, uma compreensão mais profunda dessas raízes sociais pode fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais eficazes por parte do poder público, especialmente na formulação e implementação de políticas de saúde pública que promovam maior equidade e bem-estar para todos.

Dentro dessa perspectiva, destacam-se os Determinantes Sociais da Saúde (DSS), definidos pela Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde como os diversos fatores sociais, econômicos, culturais, étnico-raciais, comportamentais e psicológicos que exercem influência significativa sobre a ocorrência de problemas de saúde e fatores de risco na população. Em sua essência, os DSS expressam as condições sociais de vida e de trabalho dos indivíduos, as quais impactam diretamente sua saúde e bem-estar.

Nesse sentido, a Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde apresenta a seguinte definição para os DSS: “são os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e fatores de risco na população” (Buss e Pellegrini Filho, 2007, p. 78). Em suma: são as condições sociais de vida e trabalho dos indivíduos.(SOUZA; SILVA; SILVA, 2013, p.47).

Essa definição ampla e abrangente dos Determinantes Sociais da Saúde (DSS) reconhece a complexidade das interações entre os diversos aspectos da vida das pessoas e sua saúde. Torna-se, portanto, fundamental não apenas considerar fatores biológicos ou comportamentais de forma isolada, mas também examinar o contexto social mais amplo no qual os indivíduos estão inseridos. Esse contexto envolve elementos como o acesso a recursos econômicos, oportunidades educacionais, acesso aos serviços de saúde, condições de moradia, relações sociais e experiências de discriminação.

A compreensão aprofundada dos DSS é essencial para a formulação de políticas públicas de saúde e intervenções que busquem enfrentar as desigualdades em saúde e promover a equidade. Ao reconhecer e intervir sobre os determinantes sociais subjacentes, é possível construir ambientes sociais mais saudáveis e, conseqüentemente, reduzir as disparidades em saúde entre diferentes grupos populacionais.

No interior da estrutura social vigente, observa-se que as mazelas sociais e as doenças estão enraizadas nas dinâmicas impostas pela lógica capitalista, a qual permite e perpetua tais problemáticas. O capital — motor da vida econômica e social — estabelece uma tirania que molda a estrutura da máquina social (SANTOS, 2000). Dessa forma, as problemáticas da saúde pública não podem ser dissociadas das estruturas socioeconômicas que as sustentam.

É imprescindível compreender a lógica subjacente ao sistema capitalista para que se possa apreender, de maneira mais profunda, os impactos dessa estrutura sobre a saúde coletiva. Abordagens que desconsideram os fundamentos socioeconômicos do adoecimento tendem a ser superficiais e limitadas em sua capacidade de enfrentar os problemas estruturais da saúde. Assim, torna-se necessário transcender as consequências imediatas e analisar as bases materiais e simbólicas que sustentam essas desigualdades. Isso implica reconhecer e enfrentar questões como a disparidade social, o acesso desigual aos serviços de saúde e as

múltiplas influências sociais sobre a saúde, todas elas moldadas pela dinâmica do sistema capitalista.

Acreditamos que só com o entendimento da lógica da sociedade capitalista é que poderemos compreender os desdobramentos desta sociedade para a problemática da saúde. Ao contrário, a discussão torna-se rasa, imediata, superficial. Não adianta intervir na “ponta” (nas consequências) de um (determinado) problema conservando sua “base” (Souza; Silva; Silva, 2013, p.46).

Atualmente, a pobreza é frequentemente tratada como um fenômeno banal, naturalizado e considerado inevitável na sociedade contemporânea. No entanto, essa condição não decorre apenas de fatores naturais ou inevitáveis, mas constitui um resultado direto das ações políticas adotadas por empresas e instituições globais. O sistema econômico e político internacional contribui de forma decisiva para a perpetuação — e até mesmo ampliação — da pobreza em escala mundial. Companhias transnacionais e organismos institucionais são responsáveis por políticas e práticas que aprofundam a desigualdade econômica e social, o que resulta na exclusão de amplas parcelas da população e na negação do acesso a recursos básicos necessários à vida digna.

Essa produção maciça da pobreza aparece como um fenômeno banal. Uma das grandes diferenças do ponto de vista ético é que a pobreza de agora surge, impõe-se e explica-se como algo natural e inevitável. Mas é uma pobreza produzida politicamente pelas empresas e instituições globais [...]. (Santos, 2000, p.36).

A noção de que a pobreza não é um resultado inevitável da escassez de recursos naturais ou do fracasso individual é fundamental. É essencial reconhecer os fatores políticos e estruturais que perpetuam a desigualdade, bem como a necessidade de uma análise crítica das relações de poder e de uma abordagem sistêmica para compreender e enfrentar a pobreza e suas causas subjacentes.

4 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO ÂMBITO DA SAÚDE COLETIVA

A análise dos fatores que levam as pessoas às piores condições de saúde revela que a pobreza é um dos principais elementos que interferem nesse contexto. A relação entre saúde e desigualdade social demonstra a conexão entre os hábitos e a realidade socialmente construída à qual uma população pertence (SOUZA;

SILVA; SILVA, 2013), sendo essa realidade marcada pela carência, o que exerce grande influência na ocorrência de doenças.

Desde o processo de urbanização acelerada desencadeado pela Primeira Revolução Industrial na Europa, as cidades expandiram-se rapidamente, abrigando uma população em constante crescimento. Esse fenômeno não apenas transformou a paisagem urbana, mas também expôs seus habitantes a condições de vida insalubres e precárias, conforme apresentado por Andrade (2024).

Foi dentro do processo de crescimento das cidades, fruto de brutal processo de urbanização provocado pela revolução industrial, que os intelectuais e lideranças políticas européias passaram a fazer as primeiras relações sistemáticas entre a situação saúde/doença da sua população e as condições de alimentação, trabalho, de habitação e sanitárias, bem como a perceber qual deveria ser o papel do Estado sobre estes determinantes. (Andrade, 2024).

Nesse contexto, foi observada uma ligação direta entre a saúde da população e as condições em que viviam e trabalhavam. Condições inadequadas de alimentação, jornadas de trabalho exaustivas, moradias superlotadas e infraestrutura sanitária precária contribuíram para o surgimento e a disseminação de doenças.

Alguns desses fatores ainda são bastante recorrentes na contemporaneidade. Segundo dados do IBGE (Agência IBGE Notícias, 2023), no período de 2021 a 2022, o Brasil apresentou uma melhoria significativa na situação de pobreza e extrema pobreza, com redução tanto no número de pessoas afetadas quanto no total geral. No entanto, as análises por faixa etária e raça revelaram diferenças significativas, com crianças, negros e pardos enfrentando taxas mais elevadas de pobreza.

A administração pública, tanto na gestão urbana quanto na promoção de políticas sociais e na criação de leis que favoreçam os mais pobres, os excluídos da sociedade e aqueles por vezes invisibilizados pela mídia, desempenha papel fundamental na prevenção de riscos à saúde coletiva. As ações realizadas pelo poder público, especialmente na distribuição de renda por meio de programas sociais e investimentos em infraestrutura — não apenas hospitais, UBS e UPAs, mas também em estruturas básicas que promovam o bem-estar social e o acesso a recursos como saneamento e água potável — previnem inúmeras mazelas que sobrecarregam o Sistema Único de Saúde (SUS).

A integração entre políticas sociais e macroeconômicas é crucial para promover um desenvolvimento socioeconômico mais equitativo. As políticas sociais devem ser complementadas por medidas macroeconômicas que garantam crescimento econômico, criação de novos empregos, elevação da renda do trabalho e, sobretudo, a redistribuição da renda, que ainda permanece bastante concentrada na sociedade brasileira.

Entendendo que as políticas sociais, para serem mais eficazes, devem estar articuladas a políticas macroeconômicas que garantam um crescimento econômico sustentado; a geração de emprego; a elevação da renda proveniente do trabalho e, sobretudo, a redistribuição de renda ainda altamente concentrada no Brasil (Silva, 2010, p. 156).

Em um país como a República Federativa do Brasil, onde a desigualdade social ainda é uma constante, a necessidade de políticas que promovam a equidade e a justiça social torna-se premente. Nesse sentido, é fundamental compreender a interrelação entre a administração pública e a iniciativa privada, bem como os impactos das políticas sociais e econômicas na saúde coletiva.

A manutenção de políticas sociais e macroeconômicas eficazes é essencial para garantir um desenvolvimento socioeconômico mais justo. Além disso, o acesso a um sistema público de saúde de qualidade é imprescindível. A administração pública desempenha um papel crucial na alocação eficiente de recursos e na execução de programas e projetos voltados para a redução das desigualdades sociais e econômicas. Isso inclui a implementação de políticas de transferência de renda, programas de capacitação profissional, investimentos em infraestrutura e incentivos ao desenvolvimento de setores estratégicos da economia.

É dever dos gestores públicos formular e implementar políticas que promovam o crescimento econômico sustentável, a geração de empregos e a melhoria na distribuição de renda. Para tanto, é necessária uma abordagem integrada que considere as interações entre diversas áreas, como educação, saúde, habitação e emprego, entre outras.

4.1 Os trabalhadores invisíveis

Entre as inúmeras atividades realizadas no âmbito urbano, destaca-se a coleta seletiva, um trabalho frequentemente negligenciado e desvalorizado, porém de fundamental importância para o bom funcionamento das cidades. A atuação dos

garis e coletores de lixo é essencial para a organização urbana, uma vez que está diretamente relacionada à saúde pública. Essa atividade constitui uma ação preventiva que assegura o bem-estar da população por meio da remoção adequada dos resíduos indesejados (COSTA, 2008).

O trabalho na coleta seletiva consiste na remoção de lixo, resíduos sólidos e orgânicos das vias públicas. A ausência dessa coleta contribui diretamente para a proliferação de vetores como insetos, ratos e baratas, que podem transmitir diversas doenças à população urbana, especialmente àquela inserida em contextos socioeconômicos vulneráveis. Essas comunidades, muitas vezes desprovidas de infraestrutura sanitária adequada, apresentam maior susceptibilidade aos impactos causados por tais vetores.

Contudo, apesar da grande relevância social e sanitária desse trabalho, a profissão dos garis não é devidamente reconhecida e frequentemente é vista como inferior (NETO; GUESTA; SANTOS, 2020). Esse preconceito está associado aos estigmas que recaem sobre ocupações que não exigem alta capacitação técnica, profissional ou acadêmica. Dessa forma, os trabalhadores da coleta seletiva acabam invisibilizados socialmente, sofrendo insultos e humilhações no decorrer de suas atividades (COSTA, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, conclui-se que saúde e sociedade estão intrinsecamente conectadas à atuação da administração pública, que gera diversos impactos refletidos na vida coletiva. Esses impactos podem ser positivos, manifestados na melhoria da qualidade de vida por meio do desenvolvimento de infraestruturas essenciais ao funcionamento do organismo urbano, permeando aspectos da saúde coletiva e do acesso a recursos. Contudo, também existem consequências negativas, que afetam especialmente os grupos socialmente desfavorecidos, os quais sofrem com a pobreza extrema, dificuldades de acesso a serviços e recursos, e com a marginalização e segregação urbana e social.

Uma abordagem que ultrapassa a visão tradicional dos aspectos da saúde possibilita a incorporação de meios e mecanismos físicos, estruturais e políticos para compreender as complexas interações entre as questões sociais e a saúde das populações. Isso permite inferir, ao longo do tempo, as problemáticas das mazelas

sociais e implementar estratégias para mitigá-las, orientando de forma incisiva os investimentos e a atuação da administração pública. Essa integração entre saúde e sociedade considera contextos sociais mais amplos, refletidos na estrutura urbana, e atua no combate às injustiças que perpetuam desigualdades socioeconômicas, discriminação, limitação de acesso a serviços básicos, violência, entre outros.

Além disso, destaca-se a importância do pensamento crítico associado à medicina social e à saúde coletiva, que permite uma compreensão aprofundada e análise crítica dos fatores envolvidos. O desenvolvimento de políticas públicas, sociais, econômicas e ambientais que moldam a saúde das populações é fundamental para garantir uma saúde acessível e de qualidade para todos. Essas políticas buscam estratégias eficazes para combater os impactos negativos das enfermidades sociais na saúde coletiva, promovendo justiça social e equidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Odorico Monteiro. **Do asrgimento da Medicina Social ao surgimento da intersetorialidade**. Disponível em: <https://idisa.org.br/img/File/2%20%20DO%20SURGIMENTO%20DA%20MEDICINA%20SOCIAL%20AO%20SURGIMENTO%20DA%20INTERSETORIALIDADE.pdf>. Acesso em: 15/04/2024.

BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **Desigualdade e pobreza no Brasil: Retrato De Uma Estabilidade Inaceitável**. RBCS Vol. 15 no 42 fevereiro/2000. Disponível em: <https://www.tjam.jus.br/phocadownloadpap/desigualdadeepobrezanobrasil.pdf>. Acesso em: 15/04/2024.

COSTA, Fernando Braga. **Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis**. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Irene. **Pobreza cai para 31,6% da população em 2022, após alcançar 36,7% em 2021**. Agência de Notícias IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38545-pobreza-cai-para-31-6-da-populacao-em-2022-apos-alcancar-36-7-em-2>

021#:~:text=Em%202022%2C%20entre%20as%20pessoas,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20branca%20(21%25)>. Acesso em: 15/04/2024

NUNES, Everardo Duarte. **Civilização, cultura e doença**: revisitando Sigerist. Revista De Saúde Coletiva, Rio De Janeiro, V. 30(2), E300238, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/8xNy6BsmPD5z3FNXDpRzTLv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15/04/2024.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**: Do pensamento único à consciência universal. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Pobreza, desigualdade e políticas públicas**: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. Rev. Katál. Florianópolis v. 13 n. 2 p. 155-163 jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/8BFXyRfRdVDYkLvvgKdMwxQ/>>. Acesso em: 15/04/2024.

XIII

DESAFIOS INVISÍVEIS: AS BARREIRAS PARA O EQUILÍBRIO ENTRE FAMÍLIA E NEGÓCIOS NO EMPREENDEDORISMO FEMININO

Ana Cristina Viana Campos³³

RESUMO

O empreendedorismo feminino tem avançado no Brasil, mas ainda enfrenta desafios significativos em relação ao masculino, sobretudo no que se refere ao equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Este estudo teve como objetivo identificar as principais barreiras enfrentadas por mulheres empreendedoras, por meio de uma revisão integrativa da literatura. As barreiras foram categorizadas em quatro dimensões: culturais e sociais, familiares, financeiras e econômicas, e emocionais e de saúde. A análise dos dados, fundamentada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), evidenciou fatores como preconceito de gênero, acesso restrito a crédito, ausência de redes de apoio e a sobrecarga de papéis sociais atribuídos às mulheres. Os resultados ressaltam a urgência de estratégias que promovam suporte emocional, mudanças culturais e políticas públicas inclusivas. Conclui-se que, embora a literatura existente ofereça contribuições relevantes, é necessário ampliar a discussão, aprofundando as especificidades do empreendedorismo feminino com vistas à superação das barreiras identificadas.

Palavras-chave: Empreendedorismo feminino. Barreiras emocionais. Equilíbrio vida-trabalho. Redes de apoio. Gênero.

ABSTRACT

Female entrepreneurship has progressed in Brazil but still faces significant challenges compared to male entrepreneurship, particularly in balancing personal and professional life. This study aimed to identify the main barriers encountered by women entrepreneurs through an integrative literature review. The barriers were categorized into four dimensions: cultural and social, family-related, financial and economic, and emotional and health-related. Data analysis, based on Bardin's (2011) content analysis technique, highlighted factors such as gender bias, limited access to credit, lack of support networks, and the burden of socially assigned roles. The findings underscore the urgent need for strategies that promote emotional support, cultural change, and inclusive public policies. It is concluded that, although the existing literature provides valuable insights, further discussion is necessary to deepen the understanding of the specificities of female entrepreneurship and to transform identified barriers into opportunities.

Keywords: Female entrepreneurship. Emotional barriers. Work-life balance. Support networks. Gender.

1 INTRODUÇÃO

³³ Doutora em Saúde Coletiva. Professora da Faculdade de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (FASC/Unifesspa). E-mail: anacampos@unifesspa.edu.br

Nos últimos anos, o empreendedorismo feminino no Brasil tem ganhado destaque, embora ainda enfrente desafios significativos em comparação ao masculino. De acordo com o relatório GEM Empreendedorismo no Brasil 2023, a Taxa Total de Empreendedorismo (TTE) entre os homens é de 38%, enquanto entre as mulheres é de apenas 22,6%. Essa disparidade torna-se ainda mais evidente no empreendedorismo estabelecido (EBO), onde 15,9% dos homens permanecem à frente de negócios consolidados, frente a apenas 8,5% das mulheres. Paradoxalmente, as mulheres apresentam maior escolaridade: 35,7% das empreendedoras estabelecidas possuem nível superior, em contraste com 24,2% dos homens (GEM, 2023).

Em municípios como Frutal-MG, observa-se um perfil característico das mulheres empreendedoras: em sua maioria jovens, entre 20 e 40 anos, com elevado nível de escolaridade — 42,5% com graduação e 32,5% com pós-graduação. Muitas são casadas e têm filhos, atuando principalmente no setor de serviços. O ingresso no empreendedorismo está frequentemente associado à busca por autonomia financeira e realização pessoal (Coleti et al., 2021). Situação semelhante é verificada na microrregião de Patos de Minas, onde as empreendedoras, com média de 40,7 anos, também possuem alta escolaridade, predominância no setor terciário e comandam principalmente microempresas voltadas para o comércio e os serviços. A maioria adota um estilo de gestão participativo e inovador, motivadas por fatores como independência econômica e aproveitamento de oportunidades de mercado (Silva; Santos, 2018).

Apesar desses avanços, o empreendedorismo feminino ainda é marcado por desigualdades. A maioria das mulheres empreende por necessidade (70,5%), enquanto entre os homens predomina a motivação por propósito, como "fazer a diferença no mundo" (77%) (GEM, 2023). Muitas se concentram em setores como beleza, comércio e alimentação — áreas que exigem menor qualificação técnica e estão historicamente associadas a papéis de gênero. Por outro lado, segmentos que demandam maior especialização e conhecimento técnico seguem sendo predominantemente masculinos, refletindo barreiras estruturais e culturais de acesso a determinadas áreas do mercado.

Esse cenário evidencia a persistência de obstáculos financeiros, culturais e sociais que dificultam o equilíbrio entre vida profissional e pessoal no

empreendedorismo feminino. Tais desafios impõem sobrecargas emocionais e físicas, especialmente devido à dupla jornada enfrentada por muitas mulheres, que acumulam responsabilidades empresariais com os cuidados familiares (Conceição; Bárbara; Queiroz, 2021). Essa realidade, além de comprometer o desempenho nos negócios, impacta diretamente sua qualidade de vida.

Diante desse contexto, torna-se fundamental refletir sobre as barreiras que dificultam a conciliação entre trabalho e vida familiar no universo do empreendedorismo feminino. Igualmente relevante é compreender as estratégias que essas mulheres desenvolvem para enfrentar tais desafios, buscando autonomia, bem-estar e sustentabilidade em seus empreendimentos.

2 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem de revisão integrativa da literatura, com o objetivo de identificar e analisar as principais barreiras que dificultam o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional no contexto do empreendedorismo feminino. A revisão integrativa permite uma síntese crítica e abrangente dos achados de pesquisas anteriores, favorecendo a construção de um panorama diversificado sobre o tema, ao incorporar diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e contextuais. Trata-se de um método particularmente adequado para investigar o estado da arte e apontar lacunas ainda existentes no conhecimento científico sobre a temática.

Para garantir a qualidade e a relevância das fontes analisadas, foram definidos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. A busca pelos artigos foi realizada na base do Google Acadêmico, utilizando-se os descritores “vida pessoal e profissional AND empreendedorismo feminino”, em português, e “work-life balance AND female entrepreneurship”, em inglês, de modo a ampliar o alcance da pesquisa para estudos nacionais e internacionais. Os critérios de inclusão adotados foram: (1) artigos científicos publicados a partir do ano 2000, nos idiomas português e inglês, com foco no contexto brasileiro; e (2) estudos que abordassem especificamente a temática do equilíbrio entre vida pessoal e profissional de mulheres empreendedoras. Por outro lado, foram excluídos: (1) artigos que não tratassem diretamente do tema central — como pesquisas voltadas ao empreendedorismo masculino ou ao empreendedorismo em geral, sem enfoque na realidade feminina —; e (2) estudos exclusivamente teóricos, sem respaldo empírico

ou dados concretos sobre barreiras e estratégias enfrentadas por mulheres empreendedoras. A questão norteadora deste estudo foi: “Quais são as principais barreiras que dificultam o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional no empreendedorismo feminino?”.

A análise dos dados seguiu os procedimentos metodológicos propostos por Bardin (2011), por meio da análise de conteúdo, o que possibilitou a organização sistemática das informações extraídas dos estudos selecionados. As barreiras identificadas foram categorizadas em quatro grandes eixos temáticos: barreiras culturais e sociais, barreiras familiares, barreiras financeiras e econômicas, e barreiras emocionais e de saúde. A partir dessas categorias, foi elaborado um quadro síntese que resume os principais achados, evidenciando padrões, recorrências e especificidades dos estudos analisados.

Cada artigo foi lido e examinado em profundidade, e os resultados principais foram sistematizados conforme as categorias mencionadas, possibilitando uma análise crítica das barreiras enfrentadas por mulheres empreendedoras no exercício de conciliação entre suas esferas pessoal e profissional.

3 RESULTADOS

O Quadro 1 apresenta uma síntese de 20 estudos relevantes que abordam as múltiplas dimensões do equilíbrio entre vida pessoal e profissional no empreendedorismo feminino. Esses trabalhos evidenciam uma diversidade de desafios enfrentados por mulheres empreendedoras, entre os quais se destacam a sobrecarga com as responsabilidades domésticas, o preconceito de gênero no ambiente de trabalho, as dificuldades de acesso ao crédito e os efeitos da dupla jornada sobre a saúde mental e a qualidade de vida.

A análise crítica desse conjunto de pesquisas proporciona uma visão abrangente e aprofundada sobre as complexas interações entre fatores culturais, econômicos, familiares e emocionais que impactam a trajetória empreendedora das mulheres, tanto em contextos nacionais quanto internacionais. Esse mapeamento revela-se fundamental não apenas para orientar futuras investigações acadêmicas, mas também para subsidiar o desenho de políticas públicas mais inclusivas, que contribuam para a redução das desigualdades de gênero e a criação de condições mais equitativas no universo do empreendedorismo.

Quadro 1 - Resumo das informações dos estudos selecionados sobre barreiras ao equilíbrio entre vida pessoal e profissional no empreendedorismo feminino.

Autores e Ano	Objetivo	Palavras-chave	Conclusão
Silva (2006)	Analisar a relação entre trabalho e família para mulheres empreendedoras.	Empreendedorismo feminino, Vida familiar, Sobrecarga	As mulheres empreendedoras dedicam mais tempo ao trabalho do que à família, enfrentando sentimento de culpa e conflitos entre esses dois papéis. O apoio familiar é fundamental para melhorar esse equilíbrio.
Lindo et al. (2007)	Discutir os desafios enfrentados por mulheres empreendedoras no Rio de Janeiro para equilibrar a vida pessoal e profissional.	Empreendedorismo feminino, Vida pessoal e profissional	As empreendedoras enfrentam dificuldades para conciliar as demandas da vida familiar e os desafios empresariais, com pouco apoio institucional e redes de suporte limitadas.
Cramer et al. (2012)	Analisar a trajetória das mulheres no mundo dos negócios e suas representações sobre a ação empreendedora.	Representação feminina, Ação empreendedora, Negócios	As representações femininas no empreendedorismo são marcadas por desafios relacionados a preconceitos e falta de apoio. As mulheres têm que lidar com a pressão de provar sua competência constantemente.
Brito, França e Barreto (2012)	Identificar o perfil de competência das mulheres gestoras para conciliar vida pessoal e profissional.	Competências profissionais, Liderança feminina, Família	As competências mais importantes para as gestoras são ética, liderança e planejamento. O apoio familiar, especialmente o diálogo com o cônjuge, é crucial para equilibrar trabalho e vida familiar.
Alperstedt, Ferreira e Serafim (2014)	Explorar as dificuldades e motivações das mulheres empreendedoras por meio de suas histórias de vida.	Empreendedorismo feminino, Dificuldades, Histórias de vida	As empreendedoras enfrentam dificuldades relacionadas à falta de reconhecimento e apoio familiar, além de lidarem com barreiras emocionais ao longo de suas trajetórias empresariais.
Santos et al. (2016)	Explorar as barreiras enfrentadas por mulheres mineiras no empreendedorismo, com foco nas "três paredes de vidro".	Barreiras de gênero, Paredes de vidro, Empreendedorismo	As mulheres enfrentam três barreiras principais: familiares, profissionais e sociais. A independência financeira e o suporte institucional são fundamentais para superar essas barreiras e alcançar sucesso.
Teixeira e Bomfim (2016)	Investigar os desafios enfrentados pelas mulheres empreendedoras de agências de viagens para conciliar os conflitos entre trabalho e família.	Empreendedorismo feminino, Agências de viagens, Conflitos	As mulheres enfrentam desafios relacionados à conciliação entre as demandas de suas agências e da vida familiar, o que afeta sua saúde mental e sua capacidade de crescimento nos negócios.
Duarte e Fernandes (2017)	Analisar o perfil das mulheres empreendedoras no Brasil e suas	Empreendedorismo feminino, Perfil, Motivação	As mulheres empreendem principalmente por necessidade e se concentram em setores de menor retorno financeiro, como beleza e comércio. A falta de crédito e apoio

	motivações para empreender.		são barreiras para o crescimento de seus negócios.
Ferreira et al. (2017)	Investigar os desafios enfrentados por mulheres em cargos de gestão para conciliar vidas pessoais e profissionais no setor hoteleiro.	Gestão feminina, Setor hoteleiro, conciliar vida profissional	As mulheres gestoras em hotéis enfrentam barreiras relacionadas à conciliação entre as demandas do trabalho e da família, o que limita seu desempenho e ascensão na carreira.
Mota-Santos e Carvalho Neto (2017)	Investigar o papel da família na trajetória profissional de mulheres executivas e empreendedoras.	Família, Carreira, Mulheres executivas	A família desempenha um papel central, tanto como barreira quanto como suporte. As mulheres enfrentam desafios para equilibrar as responsabilidades familiares com a busca pelo sucesso profissional.
Bozzo et al. (2019)	Explorar as motivações ideológicas e pessoais que impulsionam as mulheres empreendedoras.	Motivação empreendedora, Ideologia de vida, Trabalho	As empreendedoras são motivadas por ideologias de independência e realização pessoal, além de buscarem um impacto social por meio de suas atividades empresariais, muitas vezes enfrentando resistência ao longo do caminho.
Peduzzi e Rodrigues (2020)	Levantar e analisar os principais desafios enfrentados pelas mulheres empreendedoras.	Empreendedorismo feminino, Desafios, Barreiras	As mulheres enfrentam desafios relacionados ao preconceito de gênero, falta de crédito e apoio institucional. O ambiente familiar muitas vezes contribui para agravar as dificuldades na gestão dos negócios.
Santos e Leão (2021)	Investigar como as mulheres empreendedoras lidam com a gestão do tempo e suas responsabilidades profissionais e pessoais.	Gestão do tempo, Empreendedorismo feminino, conciliar vidas	A gestão eficaz do tempo é crucial para as mulheres empreendedoras, mas muitas ainda enfrentam dificuldades para equilibrar as demandas do trabalho e da vida familiar. O apoio de parceiros e redes de suporte é essencial.
Conceição, Santa Bárbara e Queiroz (2021)	Analisar o impacto da dupla jornada de trabalho na qualidade de vida das mulheres.	Dupla jornada, Qualidade de vida, Sobrecarga feminina	A dupla jornada compromete significativamente a qualidade de vida, causando estresse e falta de tempo para autocuidado. A redistribuição de tarefas familiares é essencial para aliviar essa carga.
Senff, Franco e Schmidmeier (2021)	Discutir os desafios de conciliar vida pessoal e profissional para mulheres empreendedoras, com ênfase na sustentabilidade e empreendedorismo.	Sustentabilidade, Vida pessoal, Empreendedorismo feminino	As mulheres empreendedoras enfrentam desafios significativos relacionados à conciliação das demandas empresariais e familiares, o que compromete o desempenho e, muitas vezes, leva ao esgotamento.
Lucena e Rodrigues (2022)	Explorar as dificuldades enfrentadas por mulheres empreendedoras em João Pessoa durante a pandemia da COVID-19.	Empreendedorismo feminino, Pandemia, Crise econômica	A pandemia agravou as dificuldades financeiras das empreendedoras, mas também incentivou a adoção de novas estratégias digitais. O apoio familiar foi essencial para lidar com as novas demandas de trabalho e de família.

Abreu e Campos (2023)	Investigar as barreiras enfrentadas por mulheres empreendedoras no noroeste de Minas Gerais.	Empreendedorismo feminino, Barreira de gênero, Família	As mulheres enfrentam barreiras relacionadas ao preconceito de gênero e à sobrecarga familiar, exigindo maior apoio institucional e familiar para conciliar vida pessoal e profissional.
Costa et al. (2023)	Analisar o perfil gerencial das mulheres empreendedoras em Bacabal, e busca especificamente verificar o seu comportamento estratégico dentro da empresa, verificando a sua propensão para a criatividade e inovação, além de traçar um perfil empreendedor por meio de informações concernentes ao motivo da abertura do negócio como idade, tempo de atuação, perspectivas, formalização, entre outros.	Empreendedorismo Feminino; Gestão; Perfil Empreendedor.	Embora as mulheres empreendedoras demonstrem criatividade, organização e visão estratégica, as barreiras relacionadas à carência de experiência em colaboradores, marketing pouco explorado e falta de motivação destacam a importância de estratégias adaptativas e inovadoras para equilibrar as demandas profissionais com os desafios pessoais e familiares.

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2 organiza os principais achados da revisão integrativa em categorias temáticas, a saber: barreiras culturais e sociais, familiares, financeiras e emocionais. Cada categoria foi desdobrada em subcategorias analíticas, como normas de gênero, ausência de apoio familiar, dificuldade de acesso a crédito e estresse emocional, sendo acompanhada das respectivas contribuições dos autores analisados. Essa estruturação possibilita uma compreensão aprofundada das múltiplas e interligadas barreiras enfrentadas por mulheres empreendedoras, demonstrando como aspectos sociais, econômicos e psicológicos se entrelaçam para produzir desafios específicos e complexos.

Além disso, a categorização evidencia a diversidade das experiências vividas por diferentes grupos de mulheres, considerando variáveis como classe social, escolaridade, região e setor de atuação. Tal reconhecimento reforça a necessidade de abordagens mais sensíveis e personalizadas na formulação de políticas e práticas de apoio ao empreendedorismo feminino. O detalhamento dessas barreiras, portanto, configura-se como instrumento fundamental para o desenvolvimento de

estratégias mais equitativas e sustentáveis, voltadas à promoção da autonomia e do sucesso das mulheres no campo empreendedor.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de barreiras no empreendedorismo feminino elencadas nos estudos selecionados.

Categorias	Subcategorias	Autores	Reflexão
1. Barreiras Culturais e Sociais	Normas de gênero e pressão social	Lucena e Rodrigues (2022), Duarte e Fernandes (2017), Conceição et al. (2021)	As mulheres enfrentam expectativas sociais que as colocam como as principais responsáveis pelo cuidado familiar e trabalho doméstico, dificultando a conciliação com o trabalho.
1. Barreiras Culturais e Sociais	Preconceito no mercado de trabalho	Abreu e Campos (2023), Mota Santos et al. (2017)	Mulheres empreendedoras relatam preconceitos em setores dominados por homens, onde sua capacidade de liderança é constantemente questionada.
2. Barreiras Familiares	Sobrecarga de responsabilidades domésticas	Brito et al. (2012), Conceição et al. (2021), Silva (2006)	As mulheres continuam assumindo a maior parte das responsabilidades familiares e domésticas, o que cria uma sobrecarga e dificulta o equilíbrio com o trabalho.
2. Barreiras Familiares	Falta de apoio familiar e redes de suporte	Brito et al. (2012), Silva (2006), Mota Santos et al. (2017)	O apoio familiar, principalmente do cônjuge, é fundamental para o sucesso das empreendedoras. Contudo, muitas relatam falta de suporte na divisão das tarefas domésticas.
3. Barreiras Financeiras e Econômicas	Dificuldade de acesso ao crédito	Abreu e Campos (2023), Duarte e Fernandes (2017)	As mulheres enfrentam maior dificuldade para obter financiamento, muitas vezes por preconceitos ou falta de garantias financeiras, o que limita o crescimento de seus negócios.
3. Barreiras Financeiras e Econômicas	Setores de baixa rentabilidade	Lucena e Rodrigues (2022), Duarte e Fernandes (2017)	Muitas mulheres empreendedoras estão concentradas em setores como serviços de beleza, alimentação e comércio, que possuem baixa barreira de entrada, mas também oferecem menor margem de lucro.
3. Barreiras Financeiras e Econômicas	Insegurança financeira e instabilidade	Lucena e Rodrigues (2022)	A falta de previsibilidade nos ganhos, especialmente em setores informais, contribui para a insegurança financeira, um fator agravado durante crises como a pandemia da COVID-19.
3. Barreiras Financeiras e Econômicas	Problemas de gestão	Costa et al. (2023)	Carências no marketing, pouca experiência de colaboradores e falta de motivação evidenciam fragilidades na gestão estratégica do negócio, indicando a necessidade de aprimoramento em áreas fundamentais para o crescimento e sustentabilidade empresarial.
4. Barreiras Emocionais e de Saúde	Estresse e sobrecarga mental	Conceição et al. (2021), Brito et al. (2012)	A sobrecarga de responsabilidades profissionais e familiares gera altos níveis de estresse, levando a

			problemas de saúde mental, como ansiedade e esgotamento.
4. Barreiras Emocionais e de Saúde	Sentimento de culpa e conflito de papéis	Silva (2006), Duarte e Fernandes (2017)	Muitas mulheres sentem-se culpadas por não conseguirem atender plenamente às demandas familiares e profissionais, gerando frustração e desgaste emocional.

Fonte: Elaboração própria

4 DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão evidenciam que as mulheres empreendedoras enfrentam uma variedade de obstáculos no equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Essas barreiras foram sistematizadas em quatro categorias analíticas principais — culturais e sociais, familiares, financeiras e emocionais — que serão exploradas em detalhe nas seções a seguir.

4.1 Barreiras culturais e sociais

As barreiras culturais e sociais enfrentadas por mulheres empreendedoras estão profundamente enraizadas em normas de gênero que ainda atribuem a elas o papel central de cuidadoras do lar e responsáveis pelo ambiente doméstico. Essa construção social colide diretamente com as exigências do empreendedorismo, gerando um conflito constante entre expectativas familiares e responsabilidades profissionais. Como evidenciam Lucena e Rodrigues (2022), Duarte e Fernandes (2017) e Conceição et al. (2021), essa sobreposição de papéis impõe uma carga emocional e física significativa, frequentemente acompanhada por sentimentos de culpa, que afetam o desempenho e a permanência das mulheres no ambiente empresarial.

Adicionalmente, o preconceito de gênero ainda persiste no mercado de trabalho, especialmente em setores historicamente masculinos, onde as empreendedoras são constantemente submetidas à necessidade de reafirmar sua competência. Pesquisas como as de Abreu e Campos (2023) e Mota-Santos e Carvalho Neto (2017) demonstram que essa necessidade de validação constante acentua o desgaste emocional e limita a capacidade de conciliação entre os âmbitos profissional e familiar, perpetuando assim estruturas de desigualdade.

Contudo, parte da literatura tende a adotar uma perspectiva generalista, desconsiderando variações regionais e socioculturais relevantes. Em contextos rurais, por exemplo, os papéis de gênero costumam ser mais rígidos, enquanto em áreas urbanas podem surgir redes de apoio mais progressistas e flexíveis. Além disso, as mudanças culturais em curso, ainda que discretas, têm permitido que muitas mulheres desafiem normas tradicionais e construam novas formas de liderança empreendedora, reformulando suas trajetórias tanto no mercado quanto no espaço social.

Nesse sentido, enfrentar essas barreiras exige mais do que mudanças estruturais; requer políticas públicas sensíveis às especificidades territoriais e sociais que moldam as experiências femininas no empreendedorismo. Estudos como o de Lucena e Rodrigues (2022), que discutem estratégias inovadoras adotadas por mulheres para contornar pressões sociais, oferecem subsídios importantes para pensar alternativas que desafiem estereótipos de gênero e promovam a inclusão e o empoderamento feminino de forma mais contextualizada e eficaz.

4.2 Barreiras familiares

As barreiras familiares figuram entre os principais obstáculos enfrentados por mulheres empreendedoras, sobretudo em razão da responsabilidade desproporcional que ainda recai sobre elas no cuidado com a casa e os familiares. Pesquisas como as de Brito et al. (2012), Conceição et al. (2021) e Silva (2006) destacam que a chamada “dupla jornada” compromete significativamente o tempo e a energia disponíveis para a gestão do negócio, afetando diretamente tanto o desempenho profissional quanto a qualidade de vida. Essa sobrecarga cotidiana tende a desencadear quadros de exaustão física e emocional, dificultando o equilíbrio entre os âmbitos pessoal e profissional.

Outro fator crítico amplamente apontado na literatura é a carência de apoio familiar, especialmente por parte do cônjuge. Embora a parceria conjugal seja frequentemente citada como essencial para a redistribuição das tarefas domésticas, muitas mulheres relatam a inexistência ou a insuficiência desse suporte (Brito et al., 2012; Mota-Santos; Carvalho Neto, 2017). A falta de redes externas, como creches acessíveis, serviços de ajuda doméstica e apoio comunitário, intensifica ainda mais

a sobrecarga, criando um contexto de isolamento que agrava o estresse e dificulta a administração eficiente do tempo.

Apesar da ênfase no papel do suporte familiar, muitas análises negligenciam a pluralidade de arranjos familiares contemporâneos. Mães solo, mulheres solteiras e casais LGBTQ+ enfrentam desafios particulares que não se encaixam nas dinâmicas familiares tradicionalmente abordadas. Essa limitação compromete a elaboração de propostas mais inclusivas e sensíveis às realidades diversas em que o empreendedorismo feminino se desenvolve. Como afirmam Conceição et al. (2021), a redistribuição equitativa das tarefas domésticas é um passo fundamental para mitigar os impactos da sobrecarga e promover uma integração mais saudável entre vida familiar e atuação empresarial.

Ademais, são escassas as discussões sobre a possibilidade de transformação das dinâmicas familiares por meio de processos de negociação interna que favoreçam maior equidade. Poucos estudos exploram como o diálogo e a reorganização de papéis dentro do núcleo familiar poderiam gerar um ambiente mais propício ao sucesso profissional das mulheres. A investigação dessas estratégias seria fundamental para fomentar parcerias mais colaborativas e sustentáveis, contribuindo para que as empreendedoras se sintam mais acolhidas e realizadas em todas as esferas da vida.

Por fim, políticas públicas ajustadas às especificidades dessas mulheres podem representar um fator de mudança estrutural. A criação e o fortalecimento de redes de apoio, como creches públicas em tempo integral, incentivos fiscais voltados à contratação de serviços domésticos e programas comunitários de cuidado compartilhado, são medidas que poderiam aliviar significativamente a sobrecarga familiar (Brito et al., 2012; Conceição et al., 2021). Além de melhorar a qualidade de vida das empreendedoras, tais iniciativas ampliariam seu potencial de atuação, inovação e crescimento nos negócios, promovendo um empreendedorismo feminino mais resiliente e sustentável.

4.3 Barreiras financeiras e econômicas

As barreiras financeiras e econômicas configuram-se como um dos principais desafios enfrentados pelas mulheres empreendedoras, restringindo suas oportunidades de iniciar, expandir e consolidar seus negócios. A dificuldade de

acesso ao crédito é amplamente destacada nos estudos analisados, como os de Abreu e Campos (2023) e Duarte e Fernandes (2017), que evidenciam a persistência de preconceitos institucionais e a exigência de garantias financeiras como obstáculos frequentes. Essa limitação impacta diretamente a capacidade de crescimento, forçando as mulheres a desempenharem jornadas mais extensas com estrutura insuficiente, o que, por sua vez, compromete o equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

A pesquisa de Costa et al. (2023), realizada em Bacabal-MA, ressalta o perfil estratégico das empreendedoras locais: 62% possuem experiência profissional prévia e 84% valorizam a criatividade como diferencial competitivo. Ademais, 74% demonstram capacidade de adaptação às necessidades dos clientes, enquanto 64% atuam com negócios formalizados, sendo que 40% mantêm-se no mercado há mais de uma década. Apesar dessas qualidades, desafios como carências em marketing (38%), limitada experiência da equipe (24%) e falta de motivação (22%) ainda restringem o crescimento e a sustentabilidade dos empreendimentos.

Outro aspecto crítico refere-se à concentração das mulheres em setores de baixa rentabilidade, como beleza, alimentação e comércio. Conforme Lucena e Rodrigues (2022) e Duarte e Fernandes (2017), tais setores apresentam baixa barreira de entrada, porém oferecem margens de lucro reduzidas, gerando maior vulnerabilidade econômica. Crises econômicas, como a provocada pela pandemia da COVID-19, agravaram esse cenário, intensificando a pressão sobre as empreendedoras para priorizarem o trabalho em detrimento da vida familiar.

Embora a maior parte dos estudos enfatize as dificuldades no financiamento inicial, a expansão dos negócios também encontra barreiras significativas, como a necessidade de capital de longo prazo, investimentos em inovação e a profissionalização da gestão financeira. Soluções emergentes, como fintechs, plataformas de financiamento colaborativo e microcrédito voltados especificamente para mulheres, surgem como novas oportunidades de inclusão financeira, mas ainda são pouco exploradas na literatura atual (Lucena; Rodrigues, 2022).

Além do acesso ao capital, programas de capacitação em gestão financeira e desenvolvimento de estratégias adaptativas são essenciais para fortalecer a resiliência das empreendedoras. Características como criatividade, organização e flexibilidade, destacadas por Costa et al. (2023), evidenciam o potencial inovador

dessas mulheres, mas também indicam a necessidade de suporte estruturado para maximizar seu impacto no mercado.

Dessa forma, o enfrentamento das barreiras financeiras e econômicas exige não apenas a ampliação do acesso ao crédito, mas também a oferta de educação financeira, mentoria e políticas públicas específicas que promovam a equidade de gênero no ambiente empresarial. Tais iniciativas têm o potencial não só de mitigar os desafios econômicos, mas também de criar condições favoráveis ao crescimento sustentável e ao equilíbrio entre as demandas pessoais e profissionais das mulheres empreendedoras.

4.4 Barreiras emocionais e de saúde

As mulheres empreendedoras enfrentam barreiras emocionais que afetam diretamente sua saúde mental e sua capacidade de gerir os negócios de maneira eficiente. A sobrecarga mental, decorrente do acúmulo das responsabilidades empresariais e familiares, configura-se como uma das questões mais críticas. Estudos como o de Conceição et al. (2021) indicam que essas mulheres frequentemente convivem com sintomas de ansiedade, depressão e esgotamento, reflexos de um ambiente que demanda alta performance em múltiplas esferas da vida.

O sentimento de culpa, amplamente relatado, emerge do conflito entre atender plenamente às demandas da família e do negócio. Esse cenário é agravado por expectativas culturais que associam o sucesso feminino à capacidade de “dar conta de tudo”. Brito et al. (2012) destacam que essa pressão compromete a saúde emocional das empreendedoras e dificulta o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, limitando, muitas vezes, seu potencial de crescimento empresarial.

Embora a discussão sobre esses desafios seja recorrente, as estratégias de superação ainda permanecem pouco exploradas. Silva (2006) ressalta que práticas como coaching, aconselhamento psicológico e redes de apoio constituem ferramentas eficazes para auxiliar as empreendedoras a gerenciar o estresse e desenvolver resiliência. Ademais, Duarte e Fernandes (2017) argumentam que ambientes de trabalho flexíveis e políticas que valorizem o bem-estar podem reduzir significativamente o impacto das barreiras emocionais, criando condições para que

essas mulheres conciliem suas demandas sem prejuízo ao desempenho profissional ou à saúde mental.

Outro ponto importante é a necessidade de mudanças nas expectativas sociais e nos modelos de sucesso. Conforme Brito et al. (2012), o sucesso feminino deve ser repensado, abrangendo não apenas métricas financeiras, mas também o bem-estar e o equilíbrio pessoal. Essa perspectiva permitiria que as empreendedoras se libertassem da pressão pela perfeição, direcionando esforços para estratégias que promovam sustentabilidade e qualidade de vida.

Dessa forma, iniciativas estruturadas que integrem suporte emocional, transformações nos ambientes de trabalho e a promoção de práticas de autocuidado são fundamentais para converter essas barreiras em oportunidades. Tais ações não apenas melhorariam a qualidade de vida das empreendedoras, mas também impulsionariam o sucesso de seus negócios de maneira sustentável e equilibrada.

Cada uma dessas categorias de barreiras — culturais, familiares, financeiras e emocionais — impacta significativamente a capacidade das mulheres empreendedoras de equilibrar vida pessoal e profissional. Os resultados indicam que o caminho para esse equilíbrio requer não apenas mudanças na gestão do tempo e na ampliação das redes de apoio, mas também transformações estruturais e culturais que promovam a igualdade de oportunidades e a redistribuição justa das responsabilidades.

4.5 Estratégias adotadas pelas mulheres empreendedoras para superar as barreiras

Apesar dos desafios significativos que permeiam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, as mulheres empreendedoras têm demonstrado resiliência ao adotar estratégias inovadoras e adaptativas para superar essas barreiras. Essas ações não apenas refletem sua capacidade de enfrentamento, mas também evidenciam lacunas estruturais que demandam atenção para a promoção de um ambiente mais equitativo ao empreendedorismo feminino.

Uma das estratégias mais recorrentes é o fortalecimento do apoio familiar e das redes de suporte. Estudos indicam que o papel do cônjuge e de outros membros da família é fundamental para aliviar a sobrecarga das responsabilidades domésticas, possibilitando que as empreendedoras dediquem mais tempo e energia

aos negócios (Brito et al., 2012; Mota-santos; Carvalho Neto, 2017). Além disso, a criação de redes externas, como associações comunitárias ou grupos de empreendedores, favorece o compartilhamento de responsabilidades e a troca de experiências, promovendo um senso de colaboração e suporte mútuo.

Outra estratégia essencial é a gestão eficiente do tempo, que permite às mulheres priorizarem tarefas, melhorarem sua produtividade e reduzir a sensação de sobrecarga. Ferramentas de planejamento e organização pessoal, destacadas por Santos e Leão (2021), têm se mostrado eficazes para lidar com a complexidade das demandas profissionais e familiares. Esse planejamento estratégico é frequentemente complementado pelo investimento em capacitação profissional, por meio do desenvolvimento de competências em liderança, planejamento e inovação. Tais habilidades, conforme Brito et al. (2012) e Costa et al. (2023), são indispensáveis para a gestão empresarial e contribuem para que as empreendedoras se adaptem às exigências do mercado.

Além disso, o uso de recursos tecnológicos e modelos alternativos de financiamento emerge como uma solução poderosa. A digitalização dos processos empresariais tem proporcionado maior visibilidade dos negócios e eficiência operacional, enquanto ferramentas como fintechs, plataformas de financiamento colaborativo e microcrédito oferecem alternativas inclusivas para superar barreiras financeiras (Lucena; Rodrigues, 2022). Essas iniciativas ampliam as possibilidades de crescimento dos negócios femininos e fortalecem sua sustentabilidade.

Por fim, a atenção à saúde mental e ao autocuidado tem ganhado relevância entre as estratégias adotadas pelas empreendedoras. Práticas como mindfulness, aconselhamento psicológico e atividades físicas auxiliam na mitigação dos efeitos da dupla jornada, promovendo uma qualidade de vida mais equilibrada (Conceição et al., 2021). Essas ações ressaltam a importância de considerar o bem-estar emocional como parte integrante do sucesso empreendedor.

Essas estratégias evidenciam que, apesar dos desafios estruturais e culturais significativos, as mulheres empreendedoras têm se mostrado capazes de adaptar-se e inovar para superar as barreiras impostas. Contudo, as iniciativas individuais são insuficientes para transformar o cenário do empreendedorismo feminino. Torna-se imperativo que políticas públicas, programas de capacitação e facilitação do acesso ao crédito sejam implementados para criar condições mais igualitárias. Somente com a combinação de esforços individuais e estruturais será possível promover um

ambiente inclusivo, no qual as mulheres possam prosperar em seus negócios sem comprometer sua qualidade de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios elencados nas análises de cada categoria indicam que, embora haja uma compreensão inicial das barreiras enfrentadas pelas mulheres empreendedoras, é necessária uma ampliação e aprofundamento dessa discussão. As empreendedoras adotam uma combinação de estratégias para superar os desafios emocionais, familiares e empresariais, evidenciando uma postura resiliente e adaptativa.

Entre as principais ações destacam-se a organização e o planejamento estratégico, que possibilitam a conciliação das múltiplas demandas; o fortalecimento de redes de apoio social e profissional, fundamentais para redistribuir responsabilidades e compartilhar experiências; e o investimento em desenvolvimento pessoal e profissional, que aprimora a autoconfiança e as habilidades gerenciais. Além disso, embora menos frequentes, práticas voltadas ao autocuidado e ao bem-estar têm demonstrado eficácia na redução do estresse e na promoção do equilíbrio emocional.

A flexibilidade e a capacidade de adaptação às mudanças do mercado e da rotina diária também se configuram como características marcantes, sustentadas por um propósito claro que alinha objetivos pessoais e empresariais. Essas estratégias, articuladas de forma integrada, permitem que as mulheres enfrentem as barreiras com criatividade e determinação, promovendo o sucesso sustentável de seus negócios e a melhoria da qualidade de vida.

Uma reflexão mais profunda deve considerar a diversidade das experiências femininas, as soluções emergentes no campo financeiro, as dinâmicas familiares contemporâneas e a elaboração de estratégias para lidar com os desafios emocionais. Ao ampliar o olhar sobre esses aspectos, torna-se possível não apenas compreender melhor as dificuldades enfrentadas, mas também identificar caminhos para superá-las, criando um ambiente mais inclusivo e propício ao êxito das mulheres no empreendedorismo.

Assim, o empreendedorismo feminino transcende a mera criação e gestão de empresas por mulheres, englobando as barreiras específicas que enfrentam —

como o acesso restrito ao crédito, a carência de redes de apoio e o preconceito de gênero. Soma-se a isso o impacto dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos às mulheres, que amplificam os desafios na busca pelo equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Paula Pereira dos Santos; CAMPOS, Gevair. **Os desafios enfrentados pelas mulheres empreendedoras**: um estudo multicase no noroeste de Minas Gerais. *Ambiente, Unai*, v. 16, n. 3, p. 76-99, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24979/nztq8j14>. Acesso em: 9 set. 2024.

ALPERSTEDT, Graziela Dias; FERREIRA, Juliane Borges; SERAFIM, Maurício Custódio. **Empreendedorismo feminino**: dificuldades relacionadas em histórias de vida. *Revista de Ciências da Administração*, v. 40, p. 221-234, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2014v16n40p221>.

BRITO, Lídia Maria Pinto; FRANÇA, Daysiane Simões Andrade de; BARRETO, Maria Apresentação. **Mulheres gestoras – Qual o perfil de competência profissional para conciliação vida pessoal e trabalho?** *Revista Gestão & Planejamento*, Salvador, v. 1, p. 43-61, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb>. Acesso em: 19 set. 2024.

BOZZO, Andréa Luísa; FREITAS, Henrique Mello; MARTENS, Cristina Dai Pra; SANTANA, Alex de Souza. **Ideologia de vida e motivação empreendedora**. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia - RACE*, v. 2, p. 281-298, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/race>.

COLETI, Jamile de Campos; SILVA, Juliana; MORAIS, Lorena Silva. **Empreendedorismo feminino**: Um estudo do perfil com as mulheres empreendedoras de Frutal – MG. *Cadernos de Gestão e Empreendedorismo*, v. 9, n. 2, p. 25–44, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32888/cge.v9i2.50171>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CONCEIÇÃO, Naílle da Silva Gustavo; SANTA BÁRBARA, Jeisciclan de Araújo; QUEIROZ, Francisco Alves de. **Dupla jornada de trabalho feminina**: uma análise das influências na qualidade de vida da mulher. *Revista Imersão, Capim Grosso - BA*, ano II, v. III, n. 3, set. 2021. Disponível em: <http://www.fcgba.com.br/revista>. Acesso em: 9 set. 2024.

COSTA, Ana Paula da Cunha; FREITAS, Pauliane de Sousa; FROTA, Marcus Vinicius Gomes; NETO, Francisco de Sousa Lima; E SILVA, Simone Maria de Figueredo. **Empreendedorismo feminino**: o perfil gerencial da mulher empreendedora da cidade de Bacabal-MA. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 1–19, 2023. DOI: 10.25110/receu.v24i1-001. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/view/9164>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CRAMER, Luciana; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; ANDRADE, Áurea Lúcia Silva; BRITO, Mozar José de. **Representações femininas da ação empreendedora**: uma análise da trajetória das mulheres no mundo dos negócios. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas - REGEPE*, v.1, n.1, p. 53-71, jan./abr. 2012.

DUARTE, Karoeny de Amorim; FERNANDES, Ronaldo Augusto da Silva. **Empreendedorismo feminino**: análise de perfil de mulheres empreendedoras no Brasil. *Cosmos*, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2017.

FERREIRA, Luciana Brandão; SILVA, Amanda; SILVA, David Leonardo Bouças da; SOUSA, Thalisse Ramos. **Mulheres em cargos de gestão e os desafios em conciliar vidas pessoais e profissionais**: um estudo em hotéis de São Luís-MA, Brasil. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, n. 27/28, p. 2279-2289, 2017.

GEM BRASIL 2023. **Empreendedorismo no Brasil 2023**: Relatório Executivo. Global Entrepreneurship Monitor. 2023. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/wp-content/uploads/2024/06/BR-RT-Sexo-2023-2024-v2.pdf>. Acesso em: 9 set. 2024.

LINDO, Maíra Riscado; CARDOSO, Patrícia Mendonça; RODRIGUES, Mônica Esteves; WETZEL, Úrsula. **Vida pessoal e vida profissional**: os desafios de equilíbrio para mulheres empreendedoras do Rio de Janeiro. *RAC-Eletrônica*, v. 1, p. 1-15, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac-e>.

LUCENA, Priscilla Ferreira de; RODRIGUES, Danielle Fernandes. **Empreendedorismo feminino na cidade de João Pessoa-PB**: dificuldades enfrentadas no período da COVID-19. *Revista de Empreendedorismo e Gestão*, v. 8, n. 1, p. 134-152, jan./jun. 2022.

MOTA-SANTOS, Carolina Maria; CARVALHO NETO, Antonio Moreira. **O papel da família na trajetória profissional de mulheres executivas e empreendedoras**. *Revista Alcance*, v. 1, p. 36-49, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14210/alcance.v24n1.p36-49>.

PEDEZZI, Bruna; RODRIGUES, Lilian Segnini. **Desafios do empreendedorismo feminino**: um levantamento com mulheres empreendedoras. *Interface Tecnológica*, v. 2, p. 398-410, 2020. DOI: 10.31510/inf.v17i2.863.

SANTOS, Carolina Maria Mota; CARVALHO NETO, Antonio; CAEIRO, Mariana; VERSIANI, Fernanda; MARTINS, Mariana Geisel. **As mulheres estão quebrando as três paredes de vidro?** Um estudo com empreendedoras mineiras. *E&G Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 16, n. 45, p. 126-149, out./dez. 2016.

SANTOS, Evellen dos; LEÃO, Cecília Oderich. **Gestão do tempo**: estudo com mulheres empreendedoras. *Revista Gestão e Organizações*, v. 06, n. 04, p. 40-65, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18265/2526-2289v6n4p40-65>.

SENFF, Carlos Otávio; FRANCO, Claudineia Kudlawicz; SCHMIDMEIER, Roseli Maria. **Vida pessoal e vida profissional**: um desafio para mulheres

empreendedoras. *Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo*, v. 5, p. 191-207, início. 2021.

SILVA, Juliana Vieira Almeida. **A relação trabalho e família de mulheres empreendedoras.** *Revista Perspectiva Contemporânea*, Campo Mourão, v. 1, p. 1 a 18, jan./jul. 2006. Disponível em: <http://www.revistaperspectiva.com.br>. Acesso em: 19 set. 2024.

Silva, D. I. dos S., & Santos, P. J. dos. (2018). **Mulheres e o empreendedorismo feminino na microrregião de Patos de Minas – MG.** *Cadernos de Gestão e Empreendedorismo*, 6(2), 22–37.

TEIXEIRA, Rivanda Meira; BOMFIM, Lea Cristina Silva. **Empreendedorismo feminino e os desafios enfrentados pelas empreendedoras para conciliar os conflitos de trabalho e família: estudo de casos múltiplos em agências de viagens.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, v. 1, p. 44-64, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7784/rbtur.v10i1.855>.



FACULDADE
DE CIÊNCIAS
EDUCACIONAIS
CAPIM GROSSO

Revista Imersão: Capim Grosso - BA
Ano V, Volume I, Nº VIII, JAN./JUN.-2025



Nos caminhos da pesquisa



IMERSÃO

REVISTA CIENTÍFICA DO SERTÃO BAIANO